



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

**ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA**

**O IMPACTO DE TAREFAS DE TRADUÇÃO NA IDENTIFICAÇÃO DE IDEIAS  
PRINCIPAIS DO TEXTO NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO BÁSICO DA REDE  
PÚBLICA**

**FORTALEZA**

**2020**

ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA

O IMPACTO DE TAREFAS DE TRADUÇÃO NA IDENTIFICAÇÃO DE IDEIAS  
PRINCIPAIS DO TEXTO NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO BÁSICO DA REDE  
PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Tradução do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de Retextualização.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória Guará Tavares.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

Biblioteca Universitária

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

---

S578i Silva, Angelisa Evelyn Alves.  
O impacto de tarefas de tradução na identificação de ideias principais do texto nas aulas de inglês do ensino básico da rede pública / Angelisa Evelyn Alves da Silva. – 2020.  
149 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,  
Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Profa. Dra. Maria da Glória Guará Tavares.

1. Estudos da tradução. 2. Tarefas de tradução. 3. Identificação de ideias principais. 4. Leitura. 5. Escola pública. I. Título.

CDD 418.02

---

ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA

O IMPACTO DE TAREFAS DE TRADUÇÃO NA IDENTIFICAÇÃO DE IDEIAS  
PRINCIPAIS DO TEXTO NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO BÁSICO DA REDE  
PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Tradução do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de Retextualização.

Aprovada em: 24/07/2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória Guará Tavares (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sâmia Alves Carvalho  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Donesca Cristina Puntel Xhafaj  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

A Deus, pela honra dessa conquista.

À minha amada tia Vera, por sempre ter acreditado em mim e incentivar meus estudos.

Aos meus pais, Angélica e Arteiro, por sua preocupação carinho e incentivo.

Ao meu amigo, Yuri, que me ajudou com suas sábias palavras em momentos de aflição e ofereceu parte do seu tempo com contribuições valiosas para o meu engrandecimento nesse trabalho.

Ao meu amado filho, Juan, e ao meu noivo, Vanduy, por todo amor, incentivo, carinho e compreensão.

## AGRADECIMENTOS

Nesses anos de mestrado, de muito estudo, esforço e empenho, gostaria de agradecer a algumas pessoas que foram essenciais para a realização de mais este sonho. Por isso, expresso aqui, através de palavras sinceras, um pouquinho da importância que elas tiveram e ainda têm para mim.

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência.

Obrigado por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir em momentos de angústia e aflição.

A minha querida tia Vera, que sempre lutou pelo meu desenvolvimento educacional, sempre se esforçou para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar até aqui. Sou imensamente grata por não ter me deixado desistir dos estudos quando engravidei, ainda adolescente, e por ter me colocando no curso de inglês. A senhora plantou a sementinha do conhecimento em minha vida e, assim, tudo mudou depois desse estímulo.

À minha família, sinônimo de amor e união. Obrigada por acreditar no meu sonho e sempre me motivar a seguir em frente. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos. Amo vocês!

À Professora Glória, pela orientação e incentivo. Que mesmo distante, me deu apoio e suporte nesta caminhada.

Aos membros da banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Sâmia Alves Carvalho e Prof.<sup>a</sup> Donesca Cristina Puntel Xhafaj, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação. À Prof.<sup>a</sup> Donesca, agradeço ainda pelos preciosos comentários feitos na qualificação deste trabalho.

Aos professores do programa de pós-graduação em Estudos da Tradução, em especial ao professor Walter Costa, pelos ensinamentos que transcendem os limites a Universidade.

À Universidade Federal do Ceará - UFC, pela oportunidade da realização do curso de pós-graduação.

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução por ter me propiciado todo conhecimento transmitido durante o curso de Mestrado, em especial ao secretário Kelvis,

pela sua gentileza e por seu profissionalismo na resolução de minhas dúvidas, que, por sinal, foram muitas, mostrando-se muito solícito e me ajudando com prontidão.

Aos participantes da pesquisa e à escola, pela colaboração na realização deste trabalho.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

Aprender a falar é aprender a traduzir. Quando uma criança pergunta a sua mãe pelo significado desta ou daquela palavra, o que realmente ela pede é que sua mãe traduza o termo desconhecido a sua linguagem. (PAZ, 1971, p. 1 [tradução nossa])

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes. (Marthin Luther King [discurso oral – tradução nossa]).

## RESUMO

O ensino da língua inglesa no Brasil teve uma série de fases distintas desde o seu começo até os dias atuais, pois a cada momento são difundidas novas pesquisas sobre abordagens e metodologias. Além disso, muito tem se discutido sobre tais metodologias e abordagens acerca de uma Língua Estrangeira (LE), principalmente sobre sua aplicabilidade na tradução em escolas públicas. Para desmistificar o uso da tradução em sala de aula, contamos com o apoio de teóricos como Atkinson (1993), Romanelli (2009) e Balboni (2011), que, mesmo no contexto da abordagem comunicativa, aprovam o resgate da tradução como instrumento de apoio pedagógico. O exercício da leitura é uma ação indispensável e constitui um dos fatores primordiais para aquisição do conhecimento. Acreditamos que a aprendizagem e o ensino da compreensão da leitura são processos complexos e desafiadores para alunos e professores nas escolas. A compreensão pode ser aprimorada utilizando técnicas conscientes para resolver problemas de compreensão. Logo, as estratégias de leitura são procedimentos que precisam ser ensinados, essas estratégias ajudam o aluno a realizar uma leitura autônoma, (SOLÉ, 1998). Desse modo, o objetivo deste trabalho é analisar o impacto da tradução na identificação de ideias principais do texto nas aulas de inglês do ensino básico da rede pública, visando testar a compreensão leitora através de ideias principais, e como a tradução pode ser utilizada como instrumento de apoio no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Como procedimentos metodológicos para verificar a hipótese deste estudo que é: “O uso da tradução na identificação de ideias principais do texto em língua inglesa contribui para a melhor compreensão do texto”, oito alunos da escola pública foram convidados a participar voluntariamente. Foram utilizadas quatro tarefas e um questionário após a conclusão da última tarefa. Tomitch (1995; 1996) ressalta que a identificação da ideia principal é uma das habilidades mais importantes na compreensão de leitura. A análise da identificação da ideia principal foi baseada em três tipos de avaliação (completa, parcial e nenhuma) e as respostas dos participantes para cada texto foram pontuadas de acordo com os critérios estabelecidos por Torres (1998). Através deste experimento, foi verificada a eficácia da tradução na identificação de ideias principais do texto, objetivando testar se houve melhorias na compreensão leitora dos alunos, uma vez que a tradução pedagógica foi utilizada como instrumento de apoio para aprendizagem de uma língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Estudos da tradução. Tarefas de tradução. Identificação de ideias principais. Leitura. Escola pública.

## ABSTRACT

English teaching in Brazil has had a series of distinct phases from its beginning to the present day, as new researches on approaches and methodologies are disseminated every moment. However, a lot has been discussed about the methodologies and approaches for Foreign Language (FL) teaching, mainly about the applicability of translation in public schools. To demystify the use of translation in the FL classroom, we have the support of theoreticians such as Atkinson (1993), Romanelli (2009) e Balboni (2011), who even in the context of the communicative approach endorse translation as an instrument of pedagogical support. The exercise of reading is an indispensable action and constitutes one of the primordial factors for the acquisition of knowledge. We believe that learning and teaching reading comprehension are complex and challenging processes for students and teachers at schools. Understanding can be enhanced by using conscious techniques to solve comprehension problems. These strategies help the student to perform an autonomous reading, SOLÉ (1998). This way, the objective of this study is to analyze the impact of translation in the identification of the main ideas of the text in the English classes of a public basic education school, aiming to test reading comprehension through main ideas, and how translation can be used as a support tool in the process of teaching and learning English. As methodological procedure to verify the hypothesis of this study which is “The use of translation to identify the main ideas of the text in English contributes to a better understanding of the text”, eight students from the public school were invited to participate voluntarily., eight students from the public school were invited to participate voluntarily. Four tasks and a questionnaire were used after completing the last task. Tomitch (1995; 1996) points out that the identification of the main idea is one of the most important skills in reading comprehension. The analysis of main idea identification was based on three types of evaluation (full, partial and none) and the responses of the participants for each text were scored according to the criteria established by Torres, 1998. Through this experiment, the effectiveness of the translation on the identification of the main ideas of the text was verified, aiming to test if there were improvements on the reading comprehension of the students, since the pedagogical translation was used as a support tool for learning a foreign language.

**Keywords:** Translation studies. Translation tasks. Identification of main ideas. Reading. Public School.

## **LISTA DE FIGURAS**

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Mapa de Estudos da Tradução proposto por Holmes..... | 25 |
| Figura 2 – Livro Didático Way to English .....                  | 65 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1 – Rendimento das duplas por detalhamento de questão da tarefa I.....        | 79 |
| Gráfico 2 – Rendimento das duplas por detalhamento de questão da tarefa II.....       | 82 |
| Gráfico 3 – Rendimento das duplas por detalhamento de questão da tarefa III.....      | 85 |
| Gráfico 4 – Rendimento das duplas por detalhamento de questão da tarefa IV.....       | 88 |
| Gráfico 5 – Análise do número de questões corretas por tarefa de todas as duplas..... | 89 |
| Gráfico 6 – Análise de rendimento por tarefa da dupla A.....                          | 90 |
| Gráfico 7 – Análise de rendimento por tarefa da dupla B.....                          | 91 |
| Gráfico 8 – Análise do rendimento por tarefa da Dupla C.....                          | 91 |
| Gráfico 9 – Análise de rendimento por Tarefa da Dupla D.....                          | 92 |
| Gráfico 10 – Média final do rendimento das duplas com base em todas as tarefas.....   | 93 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Categorias de Estudos da Tradução .....                                      | 26 |
| Tabela 2 – Procedimentos de coleta de dados por ordem cronológica.....                  | 70 |
| Tabela 3 – Análise da habilidade de identificação da ideia principal (Tarefa I) .....   | 95 |
| Tabela 4 – Análise da habilidade de identificação da ideia principal (Tarefa II).....   | 95 |
| Tabela 5 – Análise da habilidade de identificação da ideia principal (Tarefa III) ..... | 97 |
| Tabela 6 – Análise da habilidade de identificação da ideia principal (Tarefa IV) .....  | 97 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|      |   |
|------|---|
| ET   | Estudos da Tradução                           |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular                |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| L1   | Primeira língua                               |
| L2   | Segunda Língua                                |
| LE   | Língua Estrangeira                            |
| LI   | Língua Inglesa                                |
| LO   | Língua Oral                                   |
| LD   | Livro Didático                                |
| MEC  | Ministério da Educação e Cultura              |
| PNLD | Plano Nacional do Livro Didático              |
| UFC  | Universidade Federal do Ceará                 |

## SUMÁRIO

|              |  |    |
|--------------|--|----|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 15 |
| <b>1.1</b>   | <b>Motivações do estudo</b> .....  | 17 |
| <b>1.2</b>   | <b>Justificativa do estudo</b> .....   | 19 |
| <b>1.3</b>   | <b>Organização da dissertação</b> .....  | 21 |
| <b>2</b>     | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....   | 22 |
| <b>2.1</b>   | <b>Situando a pesquisa nos Estudos da Tradução</b> .....                             | 22 |
| <b>2.1.1</b> | <i>Os tipos de tradução segundo Jacobson</i> .....                                   | 28 |
| <b>2.2</b>   | <b>História do ensino de línguas, métodos e abordagens</b> .....                     | 29 |
| <b>2.3</b>   | <b>Métodos e abordagens</b> .....  | 33 |
| <b>2.4</b>   | <b>O papel da tradução pedagógica e o ensino de L2</b> .....                         | 36 |
| <b>2.5</b>   | <b>Tradução como quinta habilidade</b> .....   | 38 |
| <b>2.6</b>   | <b>Definição do conceito de tarefas</b> .....  | 40 |
| <b>2.7</b>   | <b>Compreensão de leitura e seus modelos</b> .....                                   | 41 |
| <b>2.8</b>   | <b>Estratégias de leitura</b> .....  | 43 |
| <b>2.9</b>   | <b>Leitura e tradução</b> .....  | 48 |
| <b>2.10</b>  | <b>A visão de letramento e multiletramento</b> .....                                 | 53 |
| <b>2.11</b>  | <b>Definição de ideia principal</b> .....  | 55 |
| <b>2.12</b>  | <b>O ensino de Língua Inglesa no ensino básico público</b> .....                     | 57 |
| <b>2.13</b>  | <b>Tradução na escola pública</b> .....  | 59 |
| <b>2.14</b>  | <b>Conhecendo o livro didático: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)</b> ..... | 61 |
| <b>3</b>     | <b>METODOLOGIA</b> .....   | 66 |
| <b>3.1</b>   | <b>Natureza da pesquisa</b> .....  | 66 |
| <b>3.2</b>   | <b>Objetivos</b> .....   | 67 |
| <b>3.2.1</b> | <i>Objetivo geral</i> .....  | 67 |
| <b>3.2.2</b> | <i>Objetivos específicos</i> .....   | 67 |
| <b>3.3</b>   | <b>Perguntas de pesquisa</b> .....   | 67 |
| <b>3.4</b>   | <b>Contexto da pesquisa</b> .....  | 68 |
| <b>3.4.1</b> | <i>O locus da pesquisa: A escola</i> .....   | 68 |
| <b>3.4.2</b> | <i>Participantes</i> .....   | 69 |
| <b>3.4.3</b> | <i>O corpus</i> .....  | 69 |
| <b>3.4.4</b> | <i>Instrumentos de coleta de dados</i> .....   | 70 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 3.4.5 | <i>Procedimentos de coleta de dados</i> .....   | 70  |
| 3.4.6 | <i>Análise de dados</i> .....   | 73  |
| 4     | <b>ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS</b> .....  | 75  |
| 4.1   | <b>Análise e resultados de dados</b> .....  | 75  |
| 4.1.1 | <i>Análise da tarefa I</i> .....  | 76  |
| 4.1.2 | <i>Análise da tarefa II</i> .....   | 79  |
| 4.1.3 | <i>Análise da tarefa III</i> .....  | 83  |
| 4.1.4 | <i>Análise da tarefa IV</i> .....   | 86  |
| 4.2   | <b>Discussão dos resultados</b> .....   | 107 |
| 5     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 115 |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 118 |
|       | <b>APÊNDICE A - TAREFA I</b> .....  | 127 |
|       | <b>APÊNDICE B – TAREFA II</b> .....   | 129 |
|       | <b>APÊNDICE C – TAREFA III</b> .....  | 131 |
|       | <b>APÊNDICE D – TAREFA IV</b> .....   | 133 |
|       | <b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO PÓS-TAREFA:<br/>PARTICIPANTES SEM O AUXÍLIO DA TRADUÇÃO</b> ..... | 135 |
|       | <b>APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO PÓS-TAREFA:<br/>PARTICIPANTES COM O AUXÍLIO DA TRADUÇÃO</b> ..... | 139 |
|       | <b>APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E<br/>ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....                           | 143 |
|       | <b>ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA (CEP/UFC)</b> .....  | 147 |

## 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, iremos expor a motivação, justificativa e objetivos deste estudo, almejando introduzir os principais tópicos. Esta seção se ocupará de prover um breve resumo do trabalho em termos de conteúdo e estrutura.

Muitos professores não utilizam a tradução em sala por acreditarem que se trata de uma atividade artificial e que consome muito tempo que poderia ser utilizado no desenvolvimento das habilidades básicas para o aprendizado de uma LE. Contudo, Nida (1993) esclarece que o ato de traduzir:

É uma atividade tão natural e tão fácil que as crianças parecem não ter nenhuma dificuldade ao traduzir ou interpretar para os pais imigrantes. Essas crianças normalmente traduzem muito bem antes de frequentarem a escola e antes de aprenderem sobre nomes, verbos e advérbios. Depois que começam a aprender a língua conscientemente, então elas geralmente se atrapalham porque vão se preocupar agora mais com a forma do que com o conteúdo das palavras e da gramática. (NIDA, 1993, p. 1).

A naturalidade e a agilidade da prática tradutória nas crianças bilíngues e tradutores experientes se revelam no fato destes focalizarem sua atenção nas representações conceituais que são inerentes a qualquer língua. Pesquisas recentes de Groot e Poot (1997, p. 245-246) mostram que, no estágio inicial, as pessoas bilíngues podem se prender às formas no processo de aquisição da L2, todavia, em algum momento mais avançado da aprendizagem, dão um salto para a tradução centrada em conceitos. Sob a perspectiva da pesquisa de Groot e Poot, há dois tipos de tradução: (1) Tradução centrada na forma, e (2) Tradução centrada em conceitos (ideias e sentidos). Os pesquisadores relatam que o primeiro tipo de tradução se torna mais difícil e artificial para os aprendizes em estágio inicial de aquisição em uma LE, enquanto o segundo tipo é próprio de alunos em níveis avançados ou de tradutores experientes.

Usando a terminologia de Widdowson (1978; 1991), quanto maior a preocupação com a forma (*usage*), mais lento e artificial será o processo de tradução; por sua vez, quanto maior a concentração no uso comunicativo (*use*), mais rápida e natural será a tradução. Logo, podemos inferir que o processo tradutório pode ser natural e fácil, ou tornar-se artificial e difícil, dependendo do grau de atenção às formas linguísticas ou ao conteúdo da mensagem comunicativa. Widdowson (1978;1991), um dos teóricos mais reconhecidos na área de linguística aplicada e um dos maiores defensores da abordagem comunicativa, reconhece a tradução como uma ferramenta eficaz no ensino de LE. Segundo o autor, uma vez que os tópicos tratados no curso de língua serão também tratados em outras aulas, através do meio da

língua materna, os alunos, então, podem se servir da tradução para a aprendizagem da língua estrangeira. Penny Ur (1996), conhecida metodóloga, que também adota a abordagem comunicativa, aconselha o uso da tradução como instrumento de avaliação da aprendizagem de L2/LE.

Com base em Ellis (1994) sustentamos a ideia que qualquer teoria de aquisição em LE que não leve em consideração o conhecimento prévio do aprendiz se torna uma teoria inadequada. Corroborando com nossas ideias, Lewis (1997) afirma que é inevitável que os aprendizes usem a língua materna como um dos recursos de aprendizagem e uma sã pedagogia deveria explorar, ao invés de rejeitar, essa vantagem. Desse modo, acreditamos que a transferência do conhecimento da Língua Materna (LM) pode ser de grande ajuda na aprendizagem da LE.

Reconhecemos a tradução como meio eficaz para aprender as quatro habilidades necessárias na aquisição de uma língua estrangeira: ler, ouvir, falar e escrever. O presente estudo não visa a tradução como fim, mas como uma ferramenta que pode ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. De acordo com Lewis (1997), é típico nos estágios iniciais os aprendizes recorrem à pergunta “How do you say... in English? ”. Na visão do autor, essa estratégia revela a necessidade natural do aluno recorrer à sua língua materna (LM) em busca de uma tradução, a partir do conhecimento que ele já tem da LM, e isso também evidencia que a tradução é parte instintiva do modo como a mente desenvolve a aprendizagem em uma L2.

Embora alguns professores de inglês frequentemente negligenciem ou rejeitem tradução nas salas de aula de idiomas devido à sua estreita associação com o método de gramática e tradução, pesquisadores como O'Muireartaigh, Weydt e Whyatt (2009) evidenciaram que é promissor aplicar tarefas de tradução para melhorar a proficiência do aluno de L2 no controle e nas habilidades de leitura. A tradução tem sido reconhecida e usada principalmente como estratégia cognitiva na leitura, conforme O'malley e Chamot (1990), pois é considerada uma “ferramenta conveniente para verificar a compreensão do texto” (VINAY; DARBELNET, 1995, p. 124).

Em relação ao tema da aprendizagem de uma língua, existem também diferenças entre os conceitos de segunda língua e língua estrangeira. De acordo com Ellis (1994) uma L2 é amplamente usada, especialmente na educação e no governo, em uma região onde todos ou a maioria de seus falantes não são nativos, como o inglês na Índia. Pelo contrário, uma língua estrangeira ocorre em locais onde a língua não desempenha um papel importante na comunidade e é principalmente aprendida apenas na sala de aula, como ocorre, por exemplo,

com o inglês na Espanha. Uma vez que esses conceitos tenham sido esclarecidos, pensa-se no papel essencial que professores e alunos desempenham na aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). Ressaltamos que, no nosso contexto de pesquisa, temos a língua inglesa como LE.

O presente estudo se delimita à análise do impacto da tradução na identificação da ideia principal do texto. De acordo com Smith (1971), a identificação da ideia principal de um texto foi considerada por pesquisadores e professores como um ponto crucial na compreensão da leitura. De fato, concordamos com o autor quando ele afirma que essa estratégia prioriza a economia de tempo para armazenarmos apenas as informações mais relevantes em nossa mentes. A quantidade de informação armazenada foi caracterizada por Rumelhart (1981) como blocos de construção da cognição ou esquemas. Assim, os leitores colocam em ação vários processos cognitivos com o objetivo de reduzir o volume de informações durante a leitura e, por esse meio, moldam-se de acordo com as demandas do processamento mental. Nesse processo, os leitores usam outras fontes de informação (por exemplo, conhecimento prévio) para determinar os diferentes graus de relevância de cada ideia, e, em seguida, constroem uma representação da macroestrutura do texto (VAN DIJK; KINTSCH, 1978; 1983). Para Quoting Carriedo e Alonso-Tapia (1996) essa macroestrutura pode ser descrita como as proposições que representam as informações que resumem o texto, e é isso que chamamos de ideia principal.

Portanto, a pesquisa tem como propósito investigar se a tradução tem algum impacto significativo na identificação de ideias principais do texto e na compreensão leitora, bem como verificar se existe alguma diferença significativa entre o desempenho dos alunos que utilizarão a ferramenta auxiliar da tradução para fazer as tarefas dos textos do livro didático e aqueles que usarão as estratégias de leitura convencionais, sem o auxílio da tradução.

Posteriormente iremos nos aprofundar sobre tais estratégias. Através desta investigação, almejamos também contribuir na promoção do desenvolvimento da compreensão leitora dos aprendizes de língua inglesa.

## **1.1 Motivações do estudo**

No ano de 2010, ingressei no curso de Letras Português/Inglês na Universidade Federal do Ceará. No início do quarto semestre, tive minha primeira oportunidade de trabalho como professora de língua inglesa em um curso de idiomas. Quando finalizei o curso, comecei a ministrar aulas de inglês numa escola de ensino regular para alunos do ensino

fundamental II. Logo em seguida, consegui ser aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Fortaleza para professor efetivo. Naquele primeiro momento, senti que uma nova porta de conhecimento e comunicação havia sido aberta para mim. Novos desafios surgiram e, logo, comecei a ter uma reflexão crítica sobre a atividade pedagógica, cuja visão de conjunto pode oferecer subsídios que favoreçam compreender e buscar maneiras de resolver problemas e tornar a prática educacional mais consciente.

Creio que o professor precisa preocupar-se na promoção e no desenvolvimento do conhecimento de forma contínua. Deste modo, influenciar a vida do aprendiz significa, em primeiro lugar, fazê-lo compreender que a educação é a forma mais nobre de se tornar uma pessoa melhor, pois quem hoje é aluno, futuramente terá uma profissão e modificará a vida de outras pessoas. Significa também mostrar-lhe que a escola é o local de igualdade, onde todos devem ter a sua opinião respeitada, onde todos evoluem e tornam-se cidadãos críticos e conscientes de seus deveres e direitos.

Todavia, a apropriação de uma língua estrangeira sempre representou, no Brasil, um instrumento que fortalece as diferenças entre as classes menos e mais favorecidas. Isso porque as políticas educacionais e o ensino de língua estrangeira na escola não garantem uma aprendizagem efetiva. Segundo Paiva (2003, p.57), “em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou através de professores particulares, mas os menos privilegiados continuarão à margem desse conhecimento”. Tive o privilégio de ser professora em três esferas de ensino distintas, quais sejam: curso de idiomas, escola privada de ensino regular e escola de ensino básico público. No entanto, ao longo de alguns anos de magistério, percebi que são muitos os problemas que estão presentes na educação brasileira, especialmente na educação pública, e, por esse motivo, decidi fazer minha pesquisa na escola municipal onde trabalho atualmente.

Embora exista literatura abundante no campo da tradução profissional, estudos sobre o uso da tradução como ferramenta na compreensão de leitura permanecem escassos. Assim, acreditamos que este trabalho trará um enriquecimento significativo nos estudos sobre ensino aprendizagem da compreensão leitora dos alunos de LE da rede pública, uma vez que consideramos a tradução como sendo um dispositivo de ensino que pode ajudar os aprendizes a entender e a usar o idioma de destino com mais clareza e precisão. Logo, este estudo também contribuirá com pesquisas envolvendo o uso da tradução pedagógica.

## 1.2 Justificativa do estudo

Com o propósito de fortalecer o ensino da leitura em Língua Inglesa (LI) através do uso da tradução, esta pesquisa avalia o impacto das tarefas de tradução na identificação de ideias principais do texto nas aulas de língua inglesa do ensino básico da rede pública. Além disso, o estudo permite a reflexão acerca das metodologias de ensino de inglês instrumental inserindo a ferramenta de tradução pedagógica como promotora de modificações na disciplina. O termo “tradução pedagógica” foi difundido por Delisle (*apud* CERVO, 2003) propondo a aprendizagem de uma LE através de exercícios tradutórios. Ladmiral (2010) reconhece a tradução como um recurso útil para aprender uma LE, visto que envolve a possibilidade de analisar, comparar e explorar a LE e a LM. Ademais, ela permite a reflexão linguística e intelectual do aprendiz. Presumimos que as conclusões deste estudo podem lançar alguma luz sobre a natureza das dificuldades dos alunos ao abordar a seleção ou a construção das principais ideias de textos na LE, além de fornecer esclarecimentos aos professores sobre o uso da tradução como ferramenta pedagógica na identificação da ideia principal do texto. Assim sendo, a pesquisa pode contribuir para o alargamento de recursos dos professores para fornecer aos alunos maneiras mais eficazes e fáceis de identificar as informações centrais dos textos expositivos em LE, bem como promover o aprimoramento na compreensão leitora dos aprendizes.

A aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita ao indivíduo um aprofundamento das relações de comunicação, importantes não somente na vida escolar do aluno, mas também nas outras instâncias do cotidiano, não deixando de englobar a cultura. Desse modo, vemos que o aprendizado de uma língua estrangeira favorece a vivência de novas culturas e novos horizontes, que propicia ao educando uma reflexão em relação à língua, levando o aluno a pensar também na sua cultura. Pensando em atingir metas que contribuam para o aprendizado da Língua Estrangeira Moderna na rede pública de ensino, este projeto está fundamentado em teorias de aprendizagens e práticas de leitura em língua inglesa, que enfatizam, principalmente, o uso da tradução na leitura, viabilizando aos alunos um aprendizado diferenciado dos métodos tradicionais que são aplicados muitas vezes no contexto escolar.

Salientamos, para esse estudo, a importância da Abordagem Funcionalista da Tradução segundo Nord (1997). Esse modelo descreve a tradução com propósitos e objetivos direcionados a um trabalho específico, no nosso caso, a sala de aula de leitura. Na abordagem de funcionalista de Nord, o texto original deixa de ter o papel de fonte principal de informação

para a produção do texto traduzido, pois a tradução funcionalista prioriza o objetivo da tradução, considerando-a uma recriação, e não apenas uma cópia ou transposição linguística do texto original. Assim, pensamos na teoria funcionalista de tradução que possui foco na atividade de tradução direcionada ao leitor, levando em consideração este leitor, a função ou as funções do texto traduzido e o contexto em que eles (leitor e texto) estão inseridos. Essa teoria apresenta a ideia de que o texto traduzido será produzido dependendo de um propósito que irá variar de acordo com a cultura da língua-alvo e do público que lerá o texto.

Como segunda língua, o inglês tem seus obstáculos no processo de ensino e aprendizagem, trazendo inquietações em relação ao processo de compreensão leitora. Com isso, leva ao professor mais responsabilidade para transformar suas práticas educacionais para que o aprendiz possa ser beneficiado. Leffa (1989) reconhece que o uso das estratégias de leitura torna o leitor capaz de avaliar a sua própria compreensão, tornando a leitura um processo consciente na construção de significados.

Quanto à capacidade dos leitores na leitura da LE, Block (1986) diz que os leitores parecem utilizar as mesmas estratégias de leitura ou padrão de estratégias de leitura usadas por falantes nativos de inglês. Esse fato sugere que o uso da estratégia de leitura não é exclusivo dos leitores de LE, mas uma característica dos leitores em geral. Corroborando essa afirmação, ela acrescenta que os pesquisadores descobriram em seus estudos que “alguns aspectos da capacidade de leitura são facilmente transferidos de um idioma para outro” (p. 485). Do mesmo modo, Grabe (1991) aponta que mais conhecimento de mundo, mais desenvolvimento de habilidades cognitivas, a capacidade de usar estratégias metacognitivas, e mais motivação são algumas vantagens que os leitores de uma LE possuem. Assim, a capacidade cognitiva de identificar a ideia principal em textos expositivos é altamente relevante para o sucesso dos leitores. Ainda mais, de acordo com pesquisas na área, estratégias metacognitivas e a capacidade de usá-las foram consideradas ferramentas importantes para suprir as necessidades dos alunos na compreensão de leitura (GRABE, 1991). Considerando que as estratégias metacognitivas promovem a compreensão do texto, pressupomos que o uso da tradução seria uma ferramenta eficaz para a identificação da ideia principal nos textos de língua inglesa, conforme pretendemos investigar o impacto da tradução na identificação da ideia principal do texto.

### **1.3 Organização da dissertação**

A presente pesquisa está organizada em cinco capítulos. A parte introdutória, o capítulo primeiro deste estudo, abordou as motivações para o estudo e a justificativa. No segundo capítulo, intitulado “Fundamentação Teórica”, situamos o presente trabalho nos estudos da tradução, discorremos sobre os métodos e as abordagens no Ensino de Língua Estrangeira, explanamos os conceitos de tradução, leitura, compreensão leitora e ideia principal, fundamentamos o conceito de tradução pedagógica, tendo como base teórica os arcabouços dos autores Cook (1998), Nord (1997), Ridd (2000) e Romanelli (2009), e, ainda, contextualizamos o ensino de inglês na rede pública de ensino.

No terceiro capítulo, relatamos o tipo de pesquisa no qual se enquadra o referido estudo, os objetivos, os instrumentos e os procedimentos utilizados para geração dos dados, o contexto de pesquisa e os participantes envolvidos.

No quarto capítulo, explicamos os procedimentos para a análise dos dados e relatamos os resultados desses dados coletados através dos instrumentos de pesquisa (tarefas e questionário) utilizados com os participantes do estudo.

Posteriormente, no quinto capítulo, tecemos nossas considerações finais, destacando a relevância desta pesquisa, bem como suas limitações, e pesquisas que possam surgir a partir desse estudo.

Passamos, então, para o capítulo que contém as referências da fundamentação teórica que trouxe sustentabilidade e aprofundamento para as questões que buscaremos responder neste estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, iremos abordar a fundamentação teórica, situando esta pesquisa nos Estudos da Tradução e no Ensino de Língua Inglesa. Dando sequência, faremos uma breve discussão sobre os conceitos de tradução, leitura e ideia principal inseridos neste estudo. Finalmente, apresentaremos questões relacionadas ao ensino de inglês na rede pública de ensino básico.

### 2.1 Situando a pesquisa nos Estudos da Tradução

Inicialmente, é importante definir o campo disciplinar geral em que esta pesquisa se insere, a saber, os Estudos da Tradução (ET). De acordo com Robinson Douglas (1997; 2002) esta disciplina discute o conceito de tradução, atividade essa que é uma das mais antigas do mundo. Ela, de fato, existe desde tempos imemoriais, em todo tipo de troca entre seres humanos. A prática de tradução foi crucial para a rápida disseminação de informações culturais e religiosas. No ocidente, os diferentes modos de traduzir foram discutidos por Cícero, Horácio e São Jerônimo. Seus trabalhos exerceram um papel fundamental para a Tradução até o Século XX. São Jerônimo foi uma personalidade de muita importância, pois recebeu a incumbência de revisar uma antiga tradução dos quatro evangelhos em latim. Esse santo e doutor da Igreja interessou-se pelo texto em hebraico e iniciou uma nova revisão, de cunho pessoal, em sua tradução dos salmos, por meio da qual comparava o texto hebraico e grego para depois escrevê-lo em latim. Sua obra mais conhecida é a *Vulgata*, ou seja, uma versão da Bíblia em latim. Em sua carta “O melhor tipo de tradutor”, São Jerônimo admite que cometeu erros em suas traduções. No entanto, seus inimigos queriam incriminá-lo de falsificar a tradução dos textos originais. Percebe-se que São Jerônimo não traduzia palavra por palavra, mas o sentido que elas expressavam. Já o modelo da oratória de Cícero foi utilizado por ele como justificativa para substituir o idioma e as peculiaridades da própria língua para o grego. Ou seja, as traduções eram adaptadas à realidade cultural da época.

Ademais, o autor Robinson Douglas (1997; 2002) revela que Santo Agostinho, ao falar sobre a Torre de Babel, considera a tradução como um cruzamento ineficiente de barreiras linguísticas. A soberba dos homens em se empenharem na empreitada de alcançar o mundo dos deuses teria causado a fúria de Deus, que, em forma de castigo, teria causado uma grande ventania para derrubar a torre e espalhado as pessoas sobre a terra com idiomas diferentes, para confundi-las. Por esse motivo, o mito é entendido hoje como uma tentativa

dos antepassados de se explicar a existência de tantas línguas no mundo. Santo Agostinho não acreditava em tradução perfeita ou ideal e faz um alerta aos tradutores que acabam sendo enganados pela ambiguidade na língua original e por consequência fazem más interpretações. Santo Agostinho considerava esse tipo de tradução uma farsa, e aconselhava a consulta das traduções feitas de palavras por palavras para testar a veracidade das traduções. Portanto, observamos que, enquanto São Jerônimo defendia uma tradução baseada em sentido, Santo Agostinho tinha preferência pelo uso da tradução palavra por palavra para que não houvesse distorção do que fora dito no texto original.

Bassnett (2003) nos relembra que no passado a tradução era “considerada uma atividade marginal”, que só começou a ser vista como um ato fundamental do intercâmbio de relações humanas no Século XX. Ainda conforme o autor, os Estudos da Tradução é a disciplina que estuda os fenômenos associados à tradução em suas diversas formas. Embora a tradução e a interpretação sejam práticas que vêm sendo realizadas há milênios, os Estudos da Tradução compõem uma área de pesquisa relativamente nova, datada da segunda metade do Século XX e inicialmente emergindo de outros campos como Línguas Modernas, Literatura Comparada e Linguística. A inserção de teorias linguísticas mais sistemáticas transformou o estudo da tradução e preparou a base para o estabelecimento da disciplina.

Bassnett (2003) relata ainda que, como outras novas áreas de conhecimento, a disciplina dos Estudos da Tradução teve que lutar pelo reconhecimento e foi adicionalmente prejudicada por um preconceito arraigado, resultante de um desrespeito de longa data pela tradução. Na academia, a tradução tem sido percebida como sendo de menor valor porque, como produto, é derivativa e supostamente subserviente ao "original" e, como prática, estava associada, em escolas e universidades, com o ensino clássico, ou aprendizagem de línguas estrangeiras (portanto, era apenas um meio para um objetivo maior de aprender grego, latim, etc.) ou com uma profissão não acadêmica e mal remunerada. Somente em meados da década de 1980 é que essa percepção começou a mudar significativamente. Os Estudos da Tradução expandiram consideravelmente graças ao rápido crescimento dos programas de treinamento prático de tradutores, respondendo a uma maior demanda internacional por tradução, e pelo interesse geral na tradução como um fenômeno intercultural. Essa explosão de interesse e pesquisa publicada é ilustrada pelo crescente número de revistas de pesquisa dedicadas ao campo.

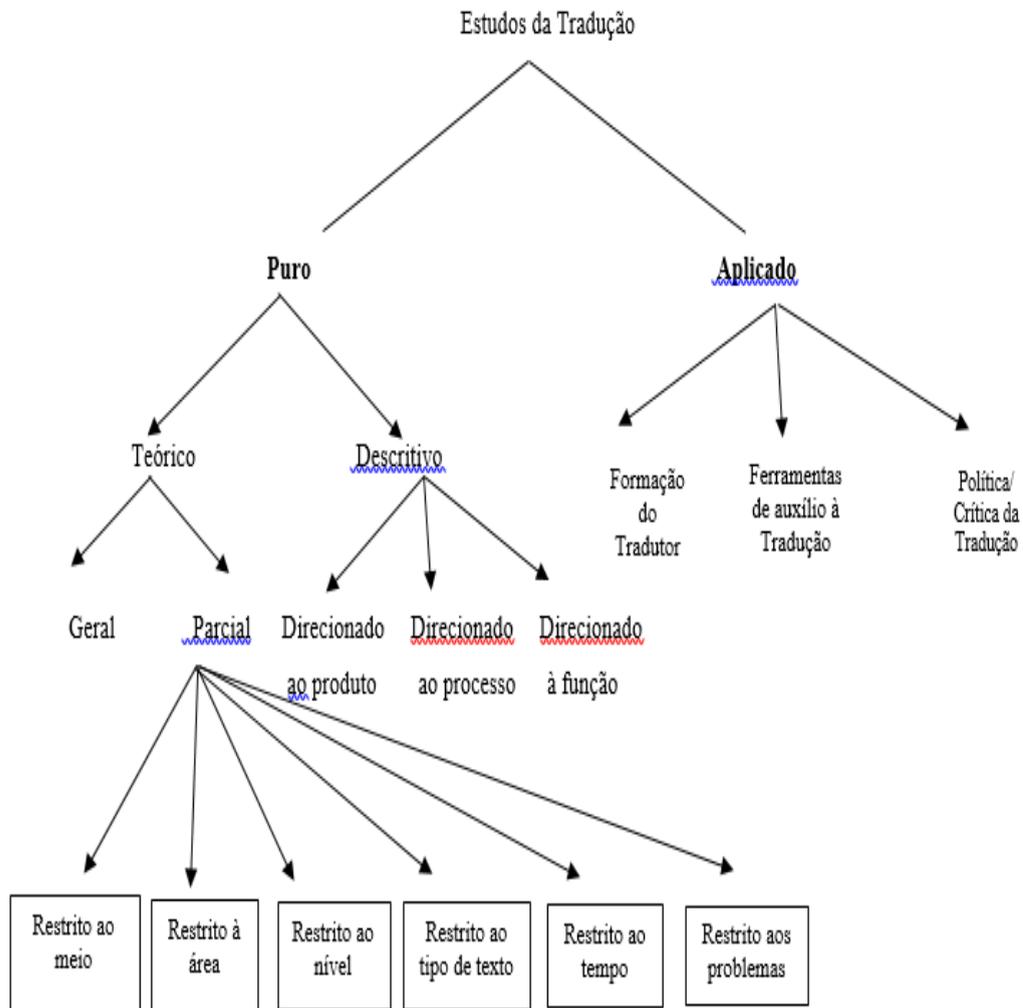
No decorrer dos anos, teóricos da área, tais como Holmes (1972) e Williams e Chesterman (2002), começam a fazer a caracterização desse campo disciplinar, apresentando certa organização para a área com o intuito de fazer com que a disciplina possa envolver a

diversidade de abordagens de seu objeto, ao mesmo tempo em que afirma fundamentos teóricos e metodológicos próprios. Holmes propõe o nome da disciplina como "Estudos da Tradução", que a princípio se estabeleceu no mundo anglo-saxão. Essa nomenclatura passou a dominar em nomes institucionais (Centros/Departamentos para Estudos de Tradução em muitas universidades). Com isso, ambos os autores construíram um mapeamento dos Estudos da Tradução (doravante ET) em áreas e, até mesmo, subáreas, de acordo com a diversidade de abordagens da tradução e do fazer tradutório.

Além de sugerir um nome para a disciplina, Holmes (1972; 1988) também discute sua natureza. Ele sugere uma estrutura de uma "disciplina empírica" com um lado de "pesquisa pura" dividido em "Estudos Descritivos de Tradução" e "Estudos Teóricos de Tradução ou Teoria da Tradução". Os objetivos da pesquisa pura são “descrever os fenômenos de tradução e como se manifestam no mundo de nossa experiência, além de estabelecer princípios gerais por meio dos quais esses fenômenos podem ser explicados. Holmes acrescenta uma terceira área, chamada de “Estudos da Tradução Aplicada”, na qual os resultados da pesquisa pura são aplicados em situações reais de tradução, em treinamento de tradução e em crítica de tradução.

Holmes apresenta uma estrutura geral do mapeamento da tradução, quadro posteriormente apresentado por Gideon Toury, como se pode observar na figura abaixo:

Figura 1 – Mapa de Estudos da Tradução proposto por Holmes



Fonte: Toury, 1995, p. 10.

Nas explicações de Holmes (1972; 1988) a respeito do esquema, os objetivos das áreas de investigação "puras" são: (1) a descrição dos fenômenos de tradução; e (2) o estabelecimento de princípios gerais para explicar e prever tais fenômenos (teoria da tradução). O ramo "teórico" é dividido em teorias gerais e parciais. Por "geral", Holmes refere-se àqueles escritos que procuram descrever ou dar conta de todo tipo de tradução e fazer generalizações que serão relevantes para a tradução como um todo.

Atualmente, a editora *Saint Jerome Publishing*, especializada em ET e Estudos Interculturais, classifica suas publicações com base em vinte e sete categorias, ou subáreas, vinculadas aos ET, mostradas na tabela a seguir:

Tabela 1 – Categorias de Estudos da Tradução

|  |
|--|
| 1 - Tradução Audiovisual e Multimídia                                  |
| 2 - Tradução Bíblica e de textos religiosos                            |
| 3 - Bibliografias  |
| 4 - Interpretação em contextos comunitários e de prestação de serviços |
| 5 - Interpretação Simultânea e de Conferências                         |
| 6 - Estudos Contrastivos e Comparados                                  |
| 7 - Estudos baseados em Corpus   |
| 8 - Interpretação Legal e Jurídica                                     |
| 9 - Avaliação e controle de qualidade                                  |
| 10 - História da Tradução e Interpretação                              |
| 11 - Estudos Interculturais  |
| 12 - Estudos da Interpretação  |
| 13 - Tradução Literária  |
| 14 - Tradução Automática e auxiliada pelo computador                   |
| 15 - Trabalhos em categorias múltiplas                                 |
| 16 - Estudos do processo tradutório                                    |
| 17 - Metodologia de Pesquisa   |
| 18- Interpretação em Língua de Sinais                                  |
| 19 - Tradução técnica e especializada                                  |
| 20 - Terminologia e Lexicografia                                       |
| 21 - Tradução e gênero   |
| 22 - Tradução e ensino de língua                                       |
| 23 - Tradução e Política   |
| 24 - Tradução e indústria de prestação de serviços linguísticos        |
| 25 - Políticas de Tradução   |
| 26 -Teoria da Tradução   |
| 27 - Formação de Tradutores e Intérpretes                              |

Fonte: Elaborada pela autora.

Tomando como suporte as subáreas destacadas para os ET por Holmes (1972) e por Williams e Chesterman (2002), pode-se afirmar que, embora tais subdivisões tornem visíveis as diferentes perspectivas dentro desse campo disciplinar, elas são interdependentes, mas se complementam.

É notável que a tradução tem sido definida de vários modos. É um termo multifacetado e são muitos os autores que têm se dedicado ao assunto. Concorde-se com Munday (2009) quando ele diz que a diversidade pode ser vista tanto quando se discute os aspectos gerais do campo tradução, tido como o produto (o texto traduzido) ou o processo (a ato de traduzir e a tradução em si). Os ET têm se alterado consideravelmente e, levando em conta essas mudanças, sofridas após o mapeamento de Holmes, os pesquisadores abrangem em seu mapa diferentes áreas de pesquisa, as quais demonstram, por exemplo, a natureza interdisciplinar do campo e seu crescimento. Holmes, ao apresentar o mapa, disponibiliza

tanto um arcabouço conceitual como um conjunto de procedimentos essenciais à pesquisa em tradução, possibilitando ampla visão de aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos do estudo sobre a tradução e o traduzir. Em *A tradução vivida*, Paulo Rónai contesta as definições dadas à palavra tradução, e observa que:

Ao definirem “tradução”, os dicionários escamoteiam prudentemente esse aspecto e limitam-se a dizer que “traduzir é passar para outra língua”. A comparação mais óbvia é fornecida pela etimologia: em latim, *traducere* é levar alguém pela mão para o outro lado, para outro lugar. O sujeito deste verbo é o tradutor, o objeto direto, o autor do original a quem o tradutor introduz num ambiente novo [...] Mas a imagem pode ser entendida também de outra maneira, considerando-se que é ao leitor que o tradutor pega pela mão para levá-lo para outro meio linguístico que não o seu (RÓNAI, 1976, p. 3-4).

A tradução é a forma que indivíduos de diferentes línguas encontraram para se comunicar. Não há atividade linguística sem tradução e o próprio aprendizado de qualquer língua passa necessariamente pela tradução. A palavra *traduzir* tem origem do latim *traducere* e, segundo o dicionário Aurélio *online* significa “Ser a reprodução, a interpretação ou expressão de; exprimir, reproduzir, interpretar”. Logo, traduzir designa, de modo restrito, uma operação de transferência linguística e, de modo amplo, qualquer operação de transferência entre códigos ou, inclusive, dentro de códigos.

Trouxemos o conceito de tradução por vários estudiosos já citados acima, no entanto, quando falamos de tradução não esperamos a equivalência perfeita entre as duas línguas. Nida (1964) destaca que é difícil entender as línguas “fora da estrutura da cultura na qual a linguagem é integrada”. Em outras palavras, a tradução é uma combinação de conhecimento linguístico e cultural. Além disso, o tradutor foi definido como um agente mediador bilíngue entre os participantes da comunicação monolíngue em duas comunidades linguísticas diferentes, ou seja, o tradutor decodifica mensagens transmitidas em um idioma e as recodifica em outro idioma. Quando se fala em equivalência, Catford (1965) a conceitua como a substituição do material textual em um idioma, por material textual equivalente em outro idioma”. Textos em línguas diferentes podem ser equivalentes em diferentes graus, em relação a diferentes níveis de apresentação (equivalentes em relação ao contexto, à semântica, à gramática do léxico, etc.). Todavia, Catford (1965) comenta que a tradução é o resultado de diferentes pontos de vista e, conseqüentemente, cada indivíduo pode criar uma interpretação diferente do mesmo texto fonte e todos eles podem ser aceitáveis. Segundo Bell (1991), apesar do fato de que a principal tarefa do tradutor é encontrar equivalências entre textos, “a equivalência total não existe”. Em virtude disso, ao traduzir, algo é sempre perdido no processo, ou seja, a tradução perfeita não existe. Bell (1991) explica que a tradução é dada por

dois significados distintos. Por um lado, o processo, que é a atividade e não o objeto tangível. Esta atividade é desenvolvida pelo tradutor ou pelos tradutores em um determinado contexto sociocultural, no qual o texto escrito é transferido da L1 para a L2. O objeto tangível é, por outro lado, o produto definido como o resultado do processo anterior conduzido pelo tradutor.

### **2.1.1 Os tipos de tradução segundo Jakobson**

Nesta parte, iremos expor os diferentes tipos de tradução através da famosa categorização do linguista russo-americano Roman Jakobson (1896-1982). O autor propõe três tipos de tradução: *intralingual*, *interlingual* e *intersemiótica*. A seguir explanaremos cada uma delas.

A *tradução intralingual* engloba o texto de partida, o leitor-textualizador e o texto de chegada. Segundo Jakobson, a tradução intralingual de uma palavra utiliza outra palavra, ou seja, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua. Após definir e abordar aspectos sobre a tradução intralingual. No parágrafo a seguir, abordaremos o conceito da tradução interlingual.

A *tradução interlingual* incorpora o texto de partida, tradutor e texto de chegada. É o tradutor, através de uma operação em que atua simultaneamente como leitor, intérprete e textualizador, que gera o texto de chegada em um código 2 através da leitura e interpretação do texto de partida em um código 1. Como pode-se observar na citação abaixo, Jakobson define a tradução interlingual como interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.

[...] no nível da tradução interlingual, não há comumente equivalência completa entre as unidades de código, ao passo que as mensagens podem servir como interpretações adequadas das unidades de código ou mensagens estrangeiras [...]. Mais frequentemente, entretanto, ao traduzir de uma língua para outra, substituem-se mensagens em uma das línguas, não por unidades de códigos separadas, mas por mensagens inteiras de outra língua. Tal tradução é uma forma de discurso indireto: o tradutor recodifica e transmite uma mensagem recebida de outra fonte. Assim, a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes (JACOBSON, 1975, p. 65).

Por fim, mas não menos importante, vem a *tradução intersemiótica*, que é um dos campos mais promissores dos Estudos da Tradução, pois, segundo Jakobson, é a transmutação de uma obra de um sistema de signos a outro. Nesse sentido, a tradução intersemiótica compõe a interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. A forma mais frequente se dá entre um sistema verbal e um não-verbal, como acontece com a

passagem da ficção ao cinema, vídeo e história em quadrinhos, com a ilustração de livros e com a passagem de texto à publicidade. No entanto, ela pode acontecer também entre dois sistemas não-verbais, como por exemplo, entre música e dança, e música e pintura.

Toda comunicação humana requer um conjunto de atividades cognitivas diversas e complexas. Da mesma forma, qualquer tipo de tradução é inerentemente uma atividade cognitiva complexa que requer dos indivíduos que a realizam um conjunto de conhecimentos e habilidades aplicados durante o processo tradutório. Na próxima seção, iremos trazer um breve resumo histórico dos métodos e das abordagens principais de ensino de LE, perpassando por todo seu percurso, apogeu e declínio até sua omissão em sala de aula.

## **2.2 História do ensino de línguas, métodos e abordagens**

Será feito um breve histórico sobre a utilização da tradução no ensino de línguas ao longo da evolução dos métodos de ensino. Nesta seção, pretende-se destacar a tradução como ferramenta no ensino de línguas estrangeiras, tendo em vista a sua importância no contexto histórico a partir do seu surgimento no final do Século XVIII e seu impacto atualmente.

Richards e Rodgers (2007) ressaltam que a história do ensino de línguas mostra que os vários métodos e as inúmeras abordagens propostos experimentaram altos e baixos ao longo do Século XX. As várias abordagens e os variados métodos para o ensino de línguas estrangeiras, que emergiram principalmente nos últimos 60 anos, tiveram características muito diferentes. No entanto, todos compartilhavam a mesma crença de que trariam melhorias no ensino de idiomas por meio de aperfeiçoamento na metodologia de ensino. Entre as décadas de 1950 e 1980, ocorreu o período mais ativo de mudanças e desenvolvimentos de métodos e abordagens de ensino de línguas.

Nesse sentido, os métodos são considerados representações do conhecimento de linguagem para fins pedagógicos e fazem parte de um paradigma (uma unidade de teoria, pesquisa e prática), o que significa uma forma predominante de construir teorias, fazer pesquisas e realizar atividades de sala de aula. De fato, os métodos de ensino em LE apareceram como resultado da aplicação dos novos resultados teóricos. Os métodos também são condicionados, pela filosofia educacional, a abordagens sobre a natureza da linguagem e como ela pode ser ensinada e aprendida, além de concepções sobre a interação na sala de aula. Tudo isso permeado por esses valores relativos à sociedade e às relações humanas. Quando

esses aspectos começam a mudar, pode-se dizer que está ocorrendo uma mudança de modelo (ALCARAZ, 1990).

Como Cook (2010) aponta, a tradução desempenha um papel muito importante em diferentes aspectos da sociedade multicultural e multilíngue de hoje. O bilinguismo é uma das consequências da globalização, e para lidar com a demanda que essa globalização supõe, são necessários tradutores altamente qualificados e também o aprendizado de uma LE, pois ambos são essenciais para permitir trocas linguísticas entre os membros das diferentes culturas. Sabe-se que a tradução é uma atividade antiga, no entanto, está se tornando mais necessária do que nunca. Leonardi (2010) ressalta que a tradução permite que as pessoas entrem em contato com o mundo, e é comum dizer que, sem a tradução, há uma grande probabilidade de que as comunidades estejam “condenadas ao isolamento cultural”. Em vista disso, se a tradução é tão importante em nosso cotidiano, poderíamos formar os alunos com essa habilidade. Ao longo de nossas vidas, precisamos da tradução em diferentes momentos, por isso seria uma boa ideia começar a traduzir na sala de aula.

A tradução no ensino de línguas teve como marco inicial o Método Gramática-Tradução, (doravante MGT). Segundo Cook (1998), esse método é a mais influente teoria de aprendizagem de línguas dos Séculos XIX e XX, tendo nascido no Renascimento, mais especificamente para o ensino do grego e do latim, e pretendia ensinar a LE mediante a LM, isto é, dando todas as explicações necessárias na LM para que o discente desenvolvesse a leitura e a escrita, pois não havia interesse no desenvolvimento das habilidades orais. A tradução era considerada um instrumento metodológico fundamental e era o centro da Abordagem Formalística no ensino das línguas clássicas ocidentais. Para Cook (1998), a tradução como ferramenta de ensino e aprendizagem de línguas ainda é uma questão sob investigação e um tópico debatido entre os estudiosos. Ainda segundo Cook (1998), as objeções ao uso da tradução no ensino de língua estrangeira são todas baseadas em uma visão limitada da tradução causada pelo seu mau uso no passado.

A princípio, a tradução representou a ferramenta principal do período do MGT. De acordo com Leffa (2012, p. 394), “para compreender um texto, o aluno decorava listas de palavras da L2 e as associava às L1, aplicando também regras de sintaxe. Para produzir uma frase na L2, e invertendo o processo, a aplicação das regras de sintaxe assumia uma importância maior”. Com esse panorama, a tradução exerceu um papel fundamental na efetivação do método.

Segundo Richards e Rodgers (2001), o foco do ensino baseava-se na memorização de listas de palavras e na tradução de textos literários. Tratava-se então de uma

abordagem dedutiva que enfatizava a forma escrita da língua. A teoria de referência era a Linguística Descritiva, na qual a descrição da estrutura e do funcionamento da língua, desde sua forma e sua função, são estabelecidos pelas regras de uso, ou seja, o que é gramatical e o que não é gramatical. O objetivo desse método é fazer com que o aluno seja capaz de ler a literatura escrita da cultura da língua estrangeira, sendo este considerado um bom exercício para o desenvolvimento mental.

As reformas nos métodos de ensino, em meados do final do XIX, desencadearam na difusão do Método Direto. Por volta de 1880, transcorreram as reformas mencionadas. De acordo com Richards e Rodgers (1999), nesse período, os estudiosos frisaram que o discurso oral, ao invés da palavra escrita, era a forma primária da língua. Nessa fase, as observações acerca da prática de aula de L2 emergiam com as áreas de conhecimento, como a Linguística Aplicada e Aquisição de Segunda Língua (SANTORO, 2011). Santoro relata que, conforme a maior facilidade de deslocamento entre pessoas e também pelo fácil acesso à informação, a oralidade ganhou relevância e, dessa forma, o Método Direto conseguiu seu firmamento. Tal método tem como peculiaridade principal o uso primordial da língua-alvo e a exclusão da tradução como técnica de ensino nesse período.

Esse método foi desenvolvido no final do século XIX e desafiou os pontos de vista sobre o ensino da gramática realizado pelo método de Gramática e Tradução. O especialista em ensino de línguas F. Gouin e outros reformadores tentaram criar um método baseado nos “*insights*” extraídos da observação da aprendizagem de línguas infantis. Sauver e outros defensores desse método sustentavam que a linguagem poderia ser ensinada sem tradução ou o uso da língua materna do aluno, se a demonstração e a ação fossem usadas para transmitir significado. F. Franke (1884), um acadêmico alemão, escreveu sobre os princípios psicológicos da associação direta entre formas e significado na língua alvo e forneceu uma justificativa teórica para o ensino de línguas monolíngue. Ele argumentou que uma linguagem poderia ser melhor ensinada aos alunos quando utilizada ativamente em sala de aula, sendo ele contra técnicas que se concentravam na explicação das regras gramaticais. O aluno deveria aprender a gramática como crianças em sua L1, simplesmente por estar exposto à linguagem, de uma forma indutiva. Além disso, nenhum livro didático foi utilizado nos primeiros anos de aprendizagem e o professor foi o principal meio de instrução ( RICHARDS; RODGERS 2007).

O Ensino Comunicativo de Línguas começou a se desenvolver na Grã-Bretanha nos anos 1960, quando linguistas britânicos começaram a questionar as suposições que enfatizavam o Ensino da Linguagem Situacional. Noam Chomsky estava entre os primeiros a

demonstrar que as teorias estruturais padrão da linguagem eram incapazes de explicar a criatividade e a singularidade das sentenças individuais. Portanto, houve uma mudança da insistência sobre o mero domínio das estruturas gramaticais para a ênfase na proficiência comunicativa, e ainda hoje a maioria dos materiais didáticos se embasam na abordagem comunicativa.

Hymes (1972) conseguiu avançar nas noções de "competência" e "desempenho" introduzidas por Chomsky nos anos 1960 e afirmou que o objetivo do ensino de línguas era desenvolver competência comunicativa, o que implicava adquirir uma habilidade e um conhecimento para usar a língua. Em outras palavras, a competência comunicativa considera a linguagem como uma ferramenta usada para comunicação. Esta competência não apenas visa focar no desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas, mas também depende da correlação entre as habilidades.

O Ensino da Linguagem Comunicativa representa um conceito de ensino de línguas que se centra no potencial funcional e comunicativo da linguagem (RICHARDS; RODGERS, 2007). É uma abordagem que pode ser interpretada e adaptada de maneiras diferentes. Logo, a principal característica do Ensino Comunicativo de Línguas é a comunicação. Em relação ao ensino de gramática, Thornbury (2000) diz que a competência comunicativa envolve saber como utilizar a gramática e o vocabulário da língua para alcançar objetivos comunicativos, levando em consideração a maneira socialmente apropriada.

De acordo com Richards e Rodgers (2007), os princípios de comunicação enfatizam exercícios que promovem a aprendizagem através da interação; o princípio da tarefa inclui exercícios em que a linguagem é usada para realizar atividades significativas e incentivar a aprendizagem, já que o princípio da significância utiliza o processo de aprendizagem apoiada na linguagem significativa. Autores como Steven Krashen, que desenvolveu a teoria do aprendizado e aquisição de linguagem, salientam que a aprendizagem de línguas precisa fazer uso da linguagem comunicativa. É importante ressaltar que, Krashen não propunha o uso ativo da língua como uma ferramenta para seu desenvolvimento. A Abordagem Comunicativa evoluiu como uma resposta ao Método Audiolingual, que se configura como um tipo de método direto; portanto, é razoável que priorize o significado, isto é, o conteúdo semântico de uma dada mensagem sobre outros aspectos da linguagem.

Após a revisão dos principais métodos de ensino de línguas estrangeiras utilizados, o Método Gramática-Tradução, o Método Direto e a Abordagem Comunicativa, até chegarmos ao pós-método, o modelo vigente, analisaremos, nos próximos parágrafos, o que

acreditam, fundamentalmente, os críticos e os defensores da tradução no ensino-aprendizagem de L2.

Hodiernamente, estamos vivenciando o pós-método, momento de transformação e de integração de conhecimentos, em que o professor tem mais liberdade para atuar, maximizando as oportunidades de aprendizagem. Para Santoro (2011), a visão deturpada da abordagem comunicativa difundiu a ideia de que fatos da vida real são apenas os que dizem respeito a situações de comunicação utilitária, o que não corresponderia à nossa realidade linguística. Esses mesmos críticos ao uso da tradução, não definem, de forma clara, o que seria essa situação “real” dentro do contexto de ensino de L2

Escolar (2011, p. 83) afirma que quando realizamos discursos em uma língua estrangeira, “não podemos evitar tomar nossa língua como ponto de partida (...)” e que “uma pessoa pode considerar-se bilíngue quando é capaz de traduzir mentalmente mensagens em sua língua materna a uma língua estrangeira.” Seguindo esse raciocínio, Branco (2009) nos lembra que:

No início do aprendizado de uma língua estrangeira, é comum que os alunos recorram à língua materna e haja a influência da mesma, sendo tal experiência considerada uma interferência negativa por professores em geral, no contexto de língua estrangeira. Entretanto, a influência da língua materna no aprendizado de LE pode ser aproveitada para apresentarmos particularidades das línguas materna e estrangeira, e aos poucos, fazermos com que o aluno perceba que não é possível haver simetria total entre as línguas. Neste caso, busca-se converter a interferência, considerada a princípio negativa, em positiva. (BRANCO, 2009, p. 188).

Liberatti (2012) cita que as diversas fases dos métodos de ensino de línguas deram ênfase a aspectos ou habilidades distintas segundo os seus objetivos. Um dos aspectos que vem sendo alvo de críticas durante todo este tempo da história do ensino de línguas estrangeiras é a tradução ou o uso da língua materna (LM). Tal tema traz opiniões diversas por parte de alunos, professores e pesquisadores. Contudo, Liberatti (2012) relata que a tradução não tem sido bem aceita nas escolas de línguas e parece que chegar a um consenso sobre essa questão não será algo simples.

### **2.3 Métodos e abordagens**

Para tratarmos sobre o assunto de métodos e abordagens de ensino de línguas, nosso embasamento teórico está fundamentado em Dendrinos (1992), Hymes (1972), Liberatti (2012), Richards e Rodgers (2007), Stern (1983) e Thornbury (2000). Hymes (1972) informa que o Século XX foi caracterizado por muitas mudanças e inovações no campo das ideologias

de ensino de línguas. Na história das abordagens e métodos de ensino de línguas, houve um afastamento dos métodos que se concentravam em escrever e ler, para métodos que se concentram mais nas habilidades de falar e ouvir. Mesmo as questões atuais sobre o ensino de línguas debatidas já foram discutidas ao longo da história. Na verdade, a primeira metodologia de ensino para adquirir uma língua estrangeira foi a aplicada para aprender latim. Devido ao fato de que o latim era a língua da educação, há 500 anos, seu estudo era imensamente importante para os alunos instruídos.

Ainda segundo Richards e Rodgers (2007), é fundamental saber distinguir as noções de método e abordagem, uma vez que esses dois termos podem ser confundidos pelos leitores e não se referem exatamente à mesma coisa. Em primeiro lugar, é importante fazer a distinção entre abordagem e método para esclarecer sua relação. Ao descrever métodos, é importante diferenciar entre uma filosofia do ensino de línguas ao nível da teoria e os princípios como um conjunto de procedimentos voltados para o ensino de línguas. O linguísta americano Edward Anthony sugeriu um esquema para isso em 1963.

Ele introduziu três níveis de conceituação e organização, que denominou *abordagem*, *método* e *técnica* (ANTHONY, 1963 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2007, p. 19). Seguindo o modelo de Anthony, a *abordagem* é o nível no qual as suposições e crenças sobre o aprendizado da linguagem e do idioma são descritas. O *método*, por outro lado, é um conceito geral para a apresentação de material didático que é baseado na abordagem subjacente. O método é, portanto, o nível em que a teoria é colocada em prática e em que escolhas são feitas sobre quais habilidades devem ser ensinadas, o conteúdo a ser ensinado e a ordem de apresentação do conteúdo. No nível das *técnicas*, os procedimentos reais da sala de aula são descritos. As técnicas também devem ser consistentes com um método e por implicação com a abordagem respectiva.

Em geral, a aprendizagem de línguas é um processo que começa desde o nascimento e continua pelo resto da nossa vida. Uma questão essencial que os professores devem considerar é que cada aluno aprende de uma maneira diferente, isto é, a aprendizagem é um processo pessoal e único. Por essa razão, o ensino de uma LE e seus métodos variam ao longo do tempo, dependendo do histórico da sala de aula e das habilidades de cada aluno. O processo de aquisição da LM difere amplamente do aprendizado de uma LE. Segundo Krashen (1985), a habilidade nas línguas pode ser desenvolvida de duas maneiras diferentes, através da aquisição ou do aprendizado. Aquisição é um processo subconsciente muito semelhante ao realizado pelas crianças ao adquirir a LM, enquanto o aprendizado é um processo consciente que consiste no conhecimento da gramática e das regras da linguagem.

Como observa Newmark (1992), o lugar da tradução no ensino de uma LE sempre dependerá do papel que o aluno e o professor atribuem à língua nativa no processo de aprendizagem. Nesse processo, ambos os membros estão envolvidos, professores e alunos. A capacidade de aprender difere de estudante para estudante e pode ser determinada por diferentes fatores. Os alunos podem estar mais ou menos motivados para aprender, a necessidade em aprender uma língua pode desenvolver certo grau de interesse, bem como suas circunstâncias pessoais também podem influenciar os aprendizes. Embora o processo de estudo seja responsabilidade do aluno, os professores também desempenham uma função importante nesse campo. Para Newmark (1992) uma das principais responsabilidades dos professores de LE consiste em encontrar a técnica adequada para se ajustar às demandas do aprendiz, e nesse aspecto concordamos com o autor, pois, cada professor precisa utilizar estratégias diferentes dependendo das necessidades do aluno e de suas preferências ao ensinar.

Leonardi (2011) é enfático em dizer que existe uma forte relação entre tradução e o ensino de uma LE porque, enquanto os tradutores tendem a ser vistos como bons bilíngues e aprendizes de línguas ao longo da vida, os aprendizes de uma língua são tradutores naturais que encaram essa atividade todos os dias como estudantes. Por esta razão, apesar dos esforços implementados por professores e linguistas para proibir a tradução, o desaparecimento completo desta atividade é uma tarefa difícil. Para começar a explicar a cadeia de métodos, temos que lembrar que hoje em dia o inglês é a língua mais estudada do mundo.

Como argumenta Balboni (2011, p. 2), “a tradução é a mais metacognitiva, metalinguística e metacultural de todas as técnicas de ensino de línguas, [...]”. Deste modo, ao discutirmos o papel da LM, o professor deve levar em consideração o conhecimento prévio do aluno (TERRA, 2004). Nessa situação, a LM, como conhecimento prévio, deve ser considerada como ferramenta de aprendizagem, e dessa forma, as tarefas de tradução se justificam no ensino de L2.

#### Segundo Lier:

Aprender é um processo de correlacionar o “novo” ao “já adquirido”, e a aprendizagem de línguas não é uma exceção. Ao aprendermos uma nova língua, portanto, apoiamo-nos, quer queira ou não, em conhecimento da(s) língua(s) que sabemos. As nossas estratégias e ações conscientes de aprendizagem podem ser enormemente auxiliadas se pudermos conectar o que já sabemos (L1) ao novo (L2), em princípio, de maneira realística. Existe, assim, um relacionamento simbiótico entre L1 e L2, de modo que o conhecimento da L1 pode ajudar a aquisição de conhecimento da L2 (e vice-versa, certamente). (LIER, 1995 *apud* TERRA, 2004, p. 102).

Diante do exposto, presumimos ser necessário considerar o contexto de uso da tarefa de tradução, a função da tarefa na turma a ser aplicada, observações estas que o professor precisa ficar atento. Logo, reconhecemos que seja eficaz o uso de tarefas de tradução em sala de aula em relação à L2, contanto que seu uso seja baseado em teorias e/ou hipóteses de aprendizagem, como a hipótese aqui considerada, levando em conta os processos cognitivos envolvidos. Buscando examinar o cenário de ensino e aprendizagem da tradução, adiante faremos uma discussão acerca da tradução pedagógica e do ensino de L2.

#### **2.4 O papel da tradução pedagógica e o ensino de L2**

Como já falamos na seção sobre a História do ensino de línguas, é notório que a tradução não é um recurso novo nas aulas de línguas, porém carrega consigo um estigma antigo, advindo do pensamento de que a tradução está ligada à proposta metodológica que ressalta o trabalho somente com a gramática e com o contraste com a língua materna (LM) do estudante. No entanto, autores como Balboni (2011), por exemplo, comentam que a tradução na sala de aula não deve ser vista como um recurso negativo. Nesse contexto, podemos falar da tradução pedagógica como uma nova concepção de tradução vinculada ao ensino, a qual transforma a forma de aplicação que se observou na Metodologia da Gramática e Tradução (MTG).

A influência de autores como Krashen (1981), que acredita que a tradução não possui um papel fundamental no ensino de línguas, é mais um fator contribuinte para a discriminação da tradução em sala de aula, juntamente com a crença que a aquisição de um idioma só acontece falando a língua alvo o tempo todo em sala.

Para desmistificar a proibição do uso da tradução, contamos com o apoio de teóricos como Atkinson (1993), Romanelli (2009) e Balboni (2011), que mesmo no contexto da abordagem comunicativa aprovam o resgate da tradução como instrumento de apoio pedagógico. Considera-se a tradução como instrumento de apoio no ensino de LE a partir do momento em que ela é utilizada como estratégia na aquisição de uma nova língua. Assim sendo, entendemos que o uso da tradução pode ser um ótimo recurso para auxiliar o professor a obter máxima compreensão possível por parte dos alunos. Na visão de Atkinson (1998), o uso da língua materna pode ser um ótimo recurso para a otimização de tempo, que poderá ser utilizado, posteriormente, em atividades mais produtivas. Dessa maneira, seria justificável o uso consciente da tradução pedagógica durante a explicação de exercícios e para checar a compreensão dos alunos.

Atkinson (1998) ressalta que muitos professores não se sentem confortáveis com o uso de exercícios apoiados na tradução, mesmo sendo exercícios requisitados pelos alunos, e quando se dispõem a utilizá-los, a tradução é assumida como forma de avaliação da aprendizagem dos alunos. No entanto, o uso da tradução deve ser utilizado para reforçar a aprendizagem do aluno, solidificando os elementos lexicais e gramaticais adquiridos. Uma vez que a tradução é utilizada apenas como avaliação, pensa-se somente no resultado final, quando na realidade o que se pretende alcançar é o desenvolvimento linguístico na realização de atividades tradutórias.

Nord (1997) considera a tradução como o processo de transformar signos em outros signos ou representações. Portanto, a tradução representa uma forma de estudo da língua que promove o aguçamento das habilidades linguísticas do aluno, sendo capaz de oferecer maior consciência sobre diferentes domínios linguísticos que se refletem nos âmbitos políticos, sociais e afetivos.

Cook (1998) reconhece que a tradução continua sendo uma ferramenta presente e fundamental no ensino de LE e por isso a tradução pedagógica vem ganhando espaço e respeito como procedimento utilizado em sala, em virtude de seus inúmeros benefícios oferecidos ao aprendiz de LE. Desenvolvimento da lógica e clareza, formação intelectual, aprendizagem da precisão e expressão da criatividade são alguns desses benefícios.

Corroborando com essas ideias, as justificativas de Ridd (2000) para o uso da tradução pedagógica são importantes. Para ele, esse tipo de tradução possibilita que o aluno adquira compreensão através de comparações e contrastes; dessa forma, o aprendiz é estimulado a observar as peculiaridades de sua língua e da que está aprendendo. Então, cabe ao professor auxiliar o aluno a transpor significados, em vez de simplesmente traduzir palavras soltas. Para Costa (1998) a tradução vista dessa forma se constitui em um bom exercício mental que, por sua vez, possibilita ao aluno fazer associações e desenvolve a habilidade de usar a língua de maneira acurada e criativa.

A tradução pedagógica é mediada pelo professor, que irá delimitar até que ponto a tradução será empregada nas aulas. Nesse sentido, tradução pedagógica, por sua vez, deve ser aplicada em sala de aula como instrumento didático. De acordo com Lucindo (1997), o propósito da tradução pedagógica é averiguar ou reforçar a aprendizagem do aluno através da utilização de textos (orais ou escritos), análise contrastiva e reflexão consciente. É essa tarefa que se busca desenvolver na sala de aula contemporânea, mostrando ao aluno que nem sempre a tradução literal é a melhor opção, sendo necessário um trabalho detalhado com as partes do texto, levando em consideração o contexto, o propósito da atividade e o leitor/falante.

Coracini (2005) ressalta a importância da tradução, mas diz que muitos professores não têm ideia de como aplicá-la. Assim sendo, o professor terá um papel fundamental na busca de maneiras para incentivar o uso correto da tradução em sala de aula e procurar aperfeiçoar a sua formação e capacitação em LE com relação ao uso da ferramenta de tradução, não de forma literal, traduzindo palavra por palavra, mas utilizando a tradução dentro de um contexto significativo e relevante para os aprendizes. Por fim, o estudante deve ter a consciência de que a tradução só é útil em contexto de aprendizagem de LE dentro de um contexto e com propósitos específicos.

Dessa forma, a pesquisa sobre a tradução como ferramenta didática vem modificando e transformando o olhar de outras áreas, como da própria Linguística Aplicada, sobre a presença da tradução no ensino de línguas. A partir dessas reflexões acerca da tradução pedagógica, acreditamos que estamos contribuindo para a reinserção ou assunção da tradução na aula de língua estrangeira como um recurso que ajuda na reflexão linguística no âmbito das metodologias com fins comunicativos, o que colaborará para se desconstruir o rótulo negativo que a tradução carrega, quando inserida na sala de aula desde o abandono da MGT.

Concordando-se que a tradução pedagógica tem, de fato, seu lugar no ensino-aprendizagem de LE, é preciso indagar sobre qual seria esse lugar. Nesta seção, tentamos inventariar alguns dos benefícios trazidos pela possibilidade de se usar a tradução na sala de aula. A seguir iremos nos ocupar em discorrer sobre a tradução como quinta habilidade, no entanto, se faz necessário lembrarmos das quatro habilidades básicas na aprendizagem de um idioma, *compreensão auditiva, leitura, fala e escrita*. Para Cook (2007) tais habilidades são partes indispensáveis do ensino de uma língua e que para uma educação eficaz essas quatro habilidades básicas de idioma precisam ser desenvolvidas e reforçadas de acordo com o nível e as necessidades dos alunos.

## **2.5 Tradução como quinta habilidade**

Nesta parte, iremos nos estender acerca do uso da tradução no ensino-aprendizagem de LE como uma quinta habilidade, no sentido de demonstrar a variedade de exercícios associados a ela.

Como já comentado, o uso tradicional da tradução envolvia a memorização exaustiva de listas de palavras e, no Método Gramática e Tradução, a memorização também de sentenças modelares a serem traduzidas. Os novos defensores da tradução em aula de LE

procuram evitar frases isoladas e propõem a utilização exclusiva de textos como material para tradução em sala de aula, entendendo que frases isoladas são descontextualizadas e que a tradução contemporaneamente deve ser um exercício contextualizado.

Para Cook (2007) a volta da tradução às salas de aula começou a ser ainda mais requisitada, passando a ser reconhecida como uma “quinta habilidade” a ser desenvolvida para adequada desenvoltura em uma LE.

Para elucidar a importância e o reconhecimento social daqueles que são capazes de traduzir, mesmo que não sejam tradutores profissionais, Cook (2007) nos mostra motivos que corroboram com essa ideia:

[a tradução] sempre foi uma habilidade útil, mas nas sociedades multiculturais e no mundo globalizado de hoje isso é ainda mais verdade. Aqueles que sabem duas línguas frequentemente precisam empregar esse conhecimento na mediação entre aqueles que sabem apenas uma delas. Isso é verdade na vida pessoal de imigrantes e de famílias de línguas mistas; na vida social em que uma pessoa tem um conhecimento maior sobre a língua do meio que outra; e no mundo do trabalho, onde empregados bilíngues são chamados –ou, de fato, especificamente contratados –para mediar entre os monolíngues. A tradução é também a pedra angular de toda e qualquer esperança de paz e cooperação mundial. Além disso, muitas pessoas também julgam a tradução recompensadora estética e intelectualmente por si mesma. (COOK, 2007, p. 398).

A partir da citação de Cook, percebemos que, à medida que as necessidades dos alunos foram trazidas para o centro do ensino-aprendizagem, a tradução pôde ser reabilitada. A tradução como habilidade teve seu reconhecimento com a publicação do “Quadro europeu comum de referência para línguas”. Esse instrumento foi elaborado em 2001 pelo Conselho da Europa (2001, p. 19), e “descreve exhaustivamente aquilo que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação”. O Quadro enfatiza a “mediação”, atividade que engloba, inclusive, tradução e interpretação, ao descrever as atividades linguísticas comunicativas.

Para finalizarmos esta seção, analisamos o discurso de Cook (2007) que diz que à medida que se aguça a percepção crítica do mundo e que se observa uma sala de aula mais afinada com as necessidades dos alunos e da sociedade, é fácil perceber a demanda por essa quinta habilidade, como discutido acima. Trazendo o tema da tradução para o contexto desse estudo, Cook revela ainda que a tradução como exercício incentiva uma leitura mais atenta, uma escrita mais desembaraçada, a construção da consciência linguística pela comparação entre LE e LM. Mesmo que não se vise, através de exercícios de tradução, que todo aluno se

torne um tradutor, é preciso reconhecer que tal papel pode, muitas vezes, lhe ser solicitado pela sociedade e que entender os rudimentos da atividade tradutória é, portanto, útil.

Diante das várias leituras que fizemos ao logo desta pesquisa, verificamos que a tradução ganhou um novo lugar, de nítida valorização, dentro do conjunto de habilidades comunicativas desejáveis a serem desenvolvidas pelos alunos, ao lado das quatro habilidades tradicionalmente reconhecidas no ensino de LE: compreensão auditiva, fala, leitura e escrita. Após a discussão sobre a tradução como quinta habilidade, pois, segundo Cook (2007) é uma ferramenta que os estudantes de línguas utilizam frequentemente, uma vez que, eles aprendem uma nova língua não apenas para comunicar-se nessa língua, mas para ser a ponte de comunicação entre sua cultura e a do outro. Adiante, focaremos na definição do conceito de tarefas para delinear a finalidade desse estudo.

## **2.6 Definição do conceito de tarefas**

Faz-se necessário, aqui, para delimitarmos nosso objeto de estudo, o conceito de tarefas. De acordo com Ellis (2003), tarefas envolvem processos cognitivos como sequenciar, selecionar e identificar informações. Iremos utilizar a definição de Swain (2011) para ponderarmos as tarefas quanto ao nível dos diferentes grupos de usuário, focando, principalmente, no contexto de utilização das tarefas, em relação a como as tarefas são investigadas. Swain (2001) define uma tarefa como uma atividade que exige que os alunos usem a linguagem com ênfase no significado para atingir os objetivos. Por consequência, as tarefas de tradução estão associadas com o trabalho do professor, o processo de aprendizagem, o papel do aprendiz e a avaliação da aprendizagem. Portanto, seguindo o seu pensamento, julgamos que uma tarefa exige que os alunos usem a língua, com ênfase no significado, e com uma conexão com o mundo real, para alcançar um objetivo, por meio do qual fornecerá dados que podem ser usados com propósitos de avaliação. Swain (2011) cita ainda que o ensino de idiomas com base em tarefas deve ter foco não apenas nos significados, mas também nas formas. Os alunos devem ter a oportunidade adequada de empregar habilidades diferentes em inglês para fins de comunicação. As tarefas devem ser flexíveis e podem ser ajustadas e adotadas para a eles se adequar. Ainda de acordo com Swain, tarefas autênticas devem ser usadas para alcançar objetivos de aprendizado que, por sua vez, facilitariam a apreensão do inglês.

Dentro desse estudo, tem se evidenciado a necessidade de uma revisão dos pressupostos básicos na prática pedagógica do ensino de leitura com o intuito de compreender

o uso da leitura como prática social. No próximo tópico, explanaremos o conceito de compreensão de leitura e seus modelos.

## **2.7 Compreensão de leitura e seus modelos**

Desde a década de 1960, as pesquisas no campo da compreensão da leitura sofreram forte influência da psicologia na tentativa de explicar como o processamento mental dos leitores ocorre. De fato, a perspectiva psicolinguística de compreensão de leitura (SAMUELS; KAMIL, 1988) influenciou tanto o tradicional quanto os mais modernos conceitos de sua compreensão leitora. Tradicionalmente, o processo de leitura era entendido como uma sequência hierárquica de habilidades distintas que os leitores devem adquirir para alcançar a compreensão. Assim, Crystal (1992, p.77) traz a ideia de Compreensão de Leitura como “a capacidade de entender e interpretar a linguagem, seja falada ou escrita”. Recorremos a mais autores para definirmos o conceito de compreensão de leitura. Richards et al (1992, p. 306) afirma que compreensão de leitura refere-se a “perceber um texto escrito para entender seu conteúdo”, ou seja, construir significados a partir das palavras. Já segundo Snow (2002, p. 7), a compreensão da leitura é o processo de extrair e construir significado simultaneamente por meio de interação e do envolvimento com linguagem escrita. Consiste em três elementos: o leitor, o texto e a atividade ou finalidade da leitura.

A compreensão da leitura é um processo complexo e pode ser influenciado por vários fatores. Segundo Bárdos (2000), a leitura não pode ser encarada simplesmente como um processo mecânico e automatizado de reconhecimento de certos sinais e o significado de diferentes palavras. É um empreendimento mais complexo, envolvendo interpretação, tentativa de revelar a função comunicativa do texto, ou seja, a intenção do escritor. Ele acredita que podemos considerar quatro níveis em relação à leitura em uma língua estrangeira: o nível de reconhecimento físico das letras; reconhecer, decodificar o significado da palavra; o nível de compreensão do significado da palavra, considerando também os aspectos gramaticais; o nível de interpretação do texto, incluindo reação. No entanto, a compreensão de um texto também pode depender da proficiência linguística do leitor, competência cultural, conhecimento prévio e área de interesse.

Ao longo dos anos, vários pesquisadores criaram modelos de compreensão de leitura de acordo com sua própria compreensão do processo e, também, de acordo com o contexto histórico que estavam vivenciando, conforme Davies (1995). Segundo o autor, podemos identificar o processo de leitura como ele é visto tradicionalmente, com os modelos

chamados "*bottom-up*", que se baseiam no modelo de Gough (1972) como paradigma. O modelo de Gough começa com o reconhecimento de letras e sobe desde níveis mais baixos de processos de informação unidirecionais até estágios distintos para alcançar os processos de nível superior de compreensão de leitura. No entanto, os modelos "*bottom-up*" apresentam algumas deficiências. Para Samuels e Kamil (1988), a maior deficiência desses modelos de processamento de informações é a falta de "*feedback*", ou seja, eles não permitem que uma informação de ordem superior possa corrigir uma falha no processamento em um estágio inferior.

Como reação a esses primeiros modelos, estudiosos como Goodman (1970) e Smith (1971) desenvolveram modelos "*top-down*", cuja principal característica é a concentração da leitura em níveis mais altos de processamento de informações, sem prestar muita atenção ao reconhecimento da relação letra-som. No modelo de Goodman, *antecipação* e *predição* foram reconhecidas como estratégias principais. Como esses modelos também preveem o processamento de informações com modelos unidirecionais, eles apresentam limitações, principalmente em relação ao ensino de L2, porque não atendem às dificuldades dos leitores de L2 com decodificação (DAVIES, 1995).

Samuels e Kamil (1988) relatam que nenhum desses modelos conseguiu explicar o processo de leitura de forma satisfatória, os pesquisadores aplicaram seus esforços e chegaram à conclusão de que, embora os modelos "*bottom-up*" e "*top-down*" estivessem completos sob a perspectiva de seus construtores, eles não contabilizaram todas as ocorrências que apareciam no processo de leitura.

Finalmente, na visão de Samuels e Kamil (1988), Garner (1988) e Davies (1995), o *modelo interativo* foi um passo à frente na sequência de modelos de leitura, uma vez que trouxe uma proposta bem elaborada para explicar o processo de leitura. Seguindo as palavras desses pesquisadores, o modelo interativo de Rumelhart (1977) atende melhor aos leitores de LI e também de L2, pois não estabelece um fluxo unidirecional para o processamento de informações. Pelo contrário, propõe um processamento paralelo de informações que permite a interação entre visual, fontes ortográficas, lexicais, semânticas, sintáticas e esquemas de informações. Contudo, esses pesquisadores apontam que Stanovich (1980) trouxe uma boa contribuição para a modelo interativo quando ela sugeriu que os leitores pudessem compensar suas próprias deficiências no processamento de nível inferior, baseando-se no processamento de nível superior de informação e vice-versa.

Após a análise sobre os modelos de leitura incluídos nesta seção, julgamos o modelo de leitura interativo mais relevante para a nossa pesquisa, em virtude da abordagem

mais completa no processamento da leitura. Além disso, Rumelhart (1981) traz em seus estudos o modelo de leitura interativa, deste modo, enfatizando o papel do “nível semântico no processamento”, em outras palavras, o papel importante que tanto o conhecimento prévio quanto a experiência desempenham na compreensão leitora.

Após análises de trabalhos com estratégias de tradução para o ensino de LE, Branco (2009) reforça a proposição de Albir (1998) de que exercícios com tradução promovem compreensão, entendimento da ideia e desverbalização do texto, tendo em mente o significado. A seguir, julgamos relevante abordarmos o conceito de estratégias de leitura, uma vez que os participantes deste estudo farão uso delas.

## 2.8 Estratégias de leitura

Para Branco (2009) o professor já utiliza, em sala de aula, meios para facilitar a aprendizagem dos seus alunos. No entanto, faz-se necessário, em relação à compreensão leitora, que ele dê suporte aos alunos utilizando-se de estratégias facilitadoras da compreensão e que eles, a partir da compreensão sobre a utilização dessas estratégias, as utilizem tornando significativa sua leitura em LI. Seguindo esta perspectiva, Joly (2006) comenta que as estratégias são imprescindíveis para uma leitura textual crítica, o que confirma a importância em utilizar estratégias como: *scanning* e *skimming*, observação da repetição de palavras e cognatos, ativação do conhecimento prévio, elaboração de inferências, dentre outras, para que o aluno seja capaz de compreender as informações de diferentes textos em LE.

Branco (2009) nos lembra que as estratégias de leitura foram classificadas de acordo com diferentes critérios, o que resultou em um dilúvio de publicações, mostrando que não há consenso. O primeiro problema que encontramos é o da terminologia. Parece haver uma falta de consistência no uso dos termos habilidade e estratégia, que geralmente são usados como sinônimos ou relações complementares, refletindo uma confusão subjacente sobre como esses termos são conceituados.

Paris, Wasik e Turner (1991) esclarecem que a diferença básica entre habilidades e estratégias está na consciência. Eles definem *habilidades* como processamento automático de informações que os leitores aplicam inconscientemente aos textos. *Estratégias*, por outro lado, são ações deliberadas, ou seja, estão sob controle dos leitores e podem ser usadas de acordo com a necessidade e a escolha para atingir um determinado objetivo. Eles ressaltam que as estratégias envolvem metacognição e motivação, porque os leitores devem estar conscientes do valor e da utilidade de uma estratégia antes do uso. Outro ponto é que

habilidades e estratégias compartilham a mesma natureza, portanto, uma habilidade pode se tornar uma estratégia se o leitor decidir selecioná-la e aplicá-la para entender algo específico em um texto. Paris, Lipson e Wixson (1983) informam que dependendo da situação, uma habilidade pode mudar para uma estratégia, sendo isso é passível de ocorrer quando a tarefa se torna muito difícil e os recursos automáticos dos leitores não são suficientes.

Afflerbach, Pearson e Paris (2008) fornecem uma visão abrangente dos usos desses termos na literatura. Eles argumentam que uma habilidade está associada à proficiência de um ato complexo, enquanto uma estratégia está associada a um plano sistemático consciente. No que diz respeito à leitura, eles apontam que as habilidades de leitura são ações automáticas que resultam na decodificação e na compreensão com rapidez, eficiência e fluência de um texto e que operam sem a consciência do leitor. Quanto às estratégias de leitura, eles concluem que essas são “tentativas deliberadas e orientadas por objetivos de controlar e modificar os esforços dos leitores para decodificar o texto, entender as palavras e construir o significado do texto” (p. 368). Com isso posto, uma habilidade implicaria um conhecimento mais processualizado e uma estratégia exibiria um conhecimento mais declarativo. Assim, cremos que o termo estratégia representa melhor as ações conscientes, deliberadas e pessoais que tomamos como leitores para construir significado a partir de um texto, e o termo habilidade reflete melhor a capacidade de realizar uma atividade sem plano sistemático pela combinação de tais estratégias.

Abaixo, esquematizamos o que Nardi (2010, p. 29-30) esclarece como sendo as estratégias chamadas também de comportamentos gerais do leitor diante de textos em língua materna e língua estrangeira:

- *Skimming*: o tipo de leitura que fazemos quando queremos ter uma idéia geral do texto (por exemplo, lendo um jornal).
- *Scanning*: quando tentamos localizar uma informação ou dado específico (por exemplo, lendo um diário / agenda).
- *Leitura extensiva*: quando lemos textos longos para obter uma compreensão geral deles (por exemplo, lendo um romance). É usado para promover a fluência.
- *Leitura intensiva*: aquela que fazemos quando queremos extrair informações específicas (por exemplo, lendo um livro). É usado para promover a precisão.
- *Leitura crítica*: quando nos esforçamos para avaliar um texto (por exemplo, avaliar uma obra literária ou ler os ensaios de seus alunos).

Como podemos perceber, o uso dessas estratégias visam possibilitar a compreensão leitora do aprendiz ao ler um texto em LE, estratégias essas, citadas por Nardi,

que demonstram ser recursos que facilitam a compreensão para que os aprendizes se sintam capazes e autônomos na leitura, desenvolvendo a sua consciência crítica, uma vez que a leitura é uma ferramenta que os ajuda na interação com o mundo.

Analisando a literatura acerca da leitura e das estratégias que os leitores utilizam, encontramos autores como Harmer (1991), que alega que há três estágios de leitura com suas estratégias equivalentes:

- **Pré-leitura:** nesta etapa, o leitor está preparado para possíveis dificuldades linguísticas em um texto, embora Harmer (1991) mencione que recentemente foi dada mais atenção às dificuldades conceituais ou culturais. As estratégias a serem desenvolvidas nesta fase são prever, adivinhar e definir o contexto.
- **Durante a leitura:** a leitura geralmente começa com uma compreensão geral do texto, o que outros autores como Nardi (2010) chamam de *skimming*, e depois passa para informações específicas, conhecida como a estratégia *scanning*. Harmer (1991) diz que as estratégias usadas nesta fase são anotações, foco no conteúdo e idioma do texto através de perguntas e organização de informações, e análise com foco em argumentos, caracteres, e uso da linguagem. Ainda segundo Hamer, outras estratégias identificadas nesse estágio são deduzindo do contexto e cotexto (cotexto termo definido por Harmer (1991) como um grupo de signos linguísticos que tem uma inter-relação com uma frase ou termo em uma dada situação), lendo para obter informações detalhadas e interpretando, ou seja, vendo além do significado literal das palavras.
- **Pós-leitura:** o trabalho nesse estágio não se refere diretamente ao texto, mas se desenvolve a partir disso. Hamer (1991) afirma que, nesse momento, reações pessoais são incluídas ao texto, que envolvem o uso das seguintes estratégias: resumir, avaliar e refletir. Lembramos que essas estratégias levam em consideração a presença de um leitor ativo para a promoção da compreensão durante o processo de leitura.

Muitas dessas estratégias podem responder a necessidades pessoais que podem variar de um aluno para outro, portanto, não podem ser extrapoladas para todos os alunos. Cohen (1998) acredita que estratégias são processos de aprendizagem conscientemente selecionados pelo aluno. Afirma que a consciência é o que diferencia as estratégias daqueles processos que não são estratégicos, ainda que o aluno, por vezes, pouco tenha consciência dos procedimentos que desenvolve. Cohen (1998) divide as estratégias de aquisição de segunda língua em *estratégias de aprendizagem linguística*, isto é, haverá um aperfeiçoamento na

aprendizagem do sistema linguístico, incluindo a gramática, vocabulário e pronúncia, já *estratégias de uso linguístico* aprimoram o uso da língua em situações de produção e compreensão linguística.

Estudiosos como Cohen (1998), O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990), ressaltam que tanto as estratégias de uso quanto as estratégias de aprendizagem podem ser diferenciadas pelas dimensões: cognitiva, metacognitiva, afetiva e social de cada uma. Em trabalhos posteriores, Cohen (2002) defende que as estratégias podem ser descritas e classificadas seguindo diferentes abordagens e aponta que, na maioria das vezes, as estratégias estão divididas em grupos de acordo com: a função da estratégia – as estratégias seriam divididas, então, em estratégias de uso linguístico e estratégias de aprendizagem; a habilidade linguística – de acordo com a habilidade com a qual a estratégia está mais diretamente relacionada, elas poderiam estar divididas em: leitura (compreensão escrita), escrita (produção escrita), audição (compreensão oral) e fala (produção oral); o *propósito da estratégia*, isto é, estratégias sociais, afetivas, cognitivas e metacognitivas. No presente estudo nos deteremos em analisar a habilidade da compreensão escrita, a leitura, uma vez que optaremos pela utilização de estratégias de aprendizagem para que o estudante aprenda a utilizar a tradução, e desenvolva, continuamente, sua autonomia na compreensão dos textos que tem contato na LE. Seguimos discutindo a visão de mais teóricos sobre estratégias de leitura.

Solé (1998) compreende estratégias como um procedimento de cunho elevado que abrange a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações desenvolvidas no intuito de atingi-las, bem como sua avaliação. Em virtude disso, as estratégias aplicadas na compreensão de um texto constituem um conjunto de ações mentais desenvolvidas pelo leitor para a construção de um sentido. As estratégias de leitura fazem parte do processo cognitivo da leitura, e constituem as operações mentais que o leitor realiza muitas vezes instintivamente na interação com o texto para construir o sentido.

Na visão de Paris, Wasik e Turner (1991), quando os leitores se deparam com a tarefa de ler um texto, isso significa que eles precisam entender o significado do texto que estão lendo. Como consequência, a cognição é acionada tendo em vista as palavras impressas no texto alvo. Dependendo da necessidade ou motivação, eles podem empregar algumas táticas para abordar e entender esse texto. Essas táticas são definidas por Aebersold e Field (1997, p. 15) como “[...] atividades servis que os leitores usam para construir significado de um texto”, são chamadas *estratégias de leitura*, embora, às vezes, sejam chamadas de *habilidades de leitura*: enquanto as habilidades de leitura são técnicas automáticas de processamento de informações, as estratégias de leitura se referem a comportamentos

deliberados que podem ser ensinados para melhorar o desempenho da compreensão leitora. De acordo com os estudiosos em questão, o conhecimento sobre estratégias e a capacidade de usá-las durante o ato de ler para controlar e monitorar a compreensão da leitura constituem uma característica que define bons leitores. Isso significa que bons leitores são capazes de reconhecer quando, quanto e como eles pretendem utilizar estratégias no caso de falha na compreensão leitora. Em outras palavras, tem a ver com metacognição e consciência.

Com base em vários estudos, Block (1986) aponta mais especificamente que, além de monitorar sua compreensão e estar ciente do uso de estratégias, bons leitores usam a metacognição e a consciência de maneira mais flexível e as ajustam ao tipo de texto que estão lendo para alcançar o objetivo da tarefa (AEBERSOLD; FIELD, 1997; BAKER; BROWN, 1984; DOLE; DUFFY; ROHELER; PEARSON, 1992). Eles também são capazes de fazer uma distinção entre informações e detalhes importantes no texto, para usar pistas, prever informações, relacionar novas informações ao conhecimento prévio e empregar estratégias para compreender as inconsistências percebidas no texto (BAKER, 1984; GAMER, 1988). De maneira bem diferente, os leitores que possuem dificuldades podem não estar cientes da quantidade de aprendizado que conseguiram a partir da leitura dos textos e, portanto, precisam empregar algumas técnicas para verificar a compreensão de leitura e atender às demandas da tarefa em questão de acordo com o que diz Paris, Wasik e Turner (1991). Segundo os autores, são os leitores com mais dificuldades, principalmente, que precisam do auxílio do professor para tomar as medidas necessárias para a compreensão da leitura.

Dentro da realidade desse estudo, sabemos que a grande maioria dos alunos possui algum grau de dificuldade em leitura, muitas vezes porque não têm o hábito da leitura no cotidiano. Por esse motivo, Carriedo e Alonso-Tapia (1996) falam sobre o papel desempenhado pelo professor como mediador entre textos e alunos na compreensão da leitura. Para esses autores, os professores precisam apresentar o texto, fornecer ajuda aos alunos para que entendam o conteúdo, ensiná-los a usar estratégias de leitura e explicar o processo de leitura. Adiciona Gamer (1992) que algo importante sobre estratégias é a distinção entre o conhecimento de uma estratégia por parte dos leitores e o uso de tal estratégia. Em outras palavras, os leitores, às vezes, podem conhecer as vantagens de usar uma certa estratégia, mas não sabem como usá-la efetivamente.

Segundo Leffa (1996) a leitura como objeto da aprendizagem deve se relacionar com a realidade dos sujeitos envolvidos, fazendo-se necessário que o aluno passe a ler, além dos textos, o seu mundo. Acreditamos que a atividade de leitura deve compreender uma

prática social complexa. Dessa forma, na próxima seção, trataremos o conceito de leitura através da opinião de vários estudiosos da área e analisaremos o papel da tradução nesse contexto.

## **2.9 Leitura e tradução**

De acordo com Leffa (1996) a leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. Segundo Freire (2011), o indivíduo, antes de adquirir a leitura da palavra, já tem a leitura do mundo, mas esta só se completa e se descortina ao sujeito se este tem o domínio da palavra.

Segundo Leffa (1996) pode-se definir restritamente o processo da leitura, contrastando-se duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto. O antagonismo está nos sentidos opostos dos verbos extrair e atribuir. No primeiro, a direção é do texto para o leitor. No segundo, é do leitor para o texto. Ao se usar o verbo extrair, dá-se mais importância ao texto. Usando o verbo atribuir, põe-se a ênfase no leitor. Leffa (1996) acredita que a compreensão é o resultado do ato da leitura. O valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou. A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão.

Martins (2006) compreende a leitura como uma experiência individual e que se configura pela decodificação de signos linguísticos decifrados pelo leitor, e também como sendo um processo de compreensão mais amplo, em que o leitor dá sentido aos signos linguísticos. Com este pensamento, Martins (2006) relata que a leitura acontece a partir do diálogo do leitor e do objeto lido, e que esse objeto pode ser escrito, sonoro, imagético, gestual ou até um acontecimento. Ainda segundo Martins (2006), a leitura é um processo ascendente. A compreensão do texto ocorre na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo.

De fato, cremos que a leitura é um processo complexo que inclui não apenas o reconhecimento de palavras, mas também envolve um processo de criação de significado para uma variedade de propósitos em diversos contextos. Envolve processos complexos como focalizar, perceber, recordar, sintetizar, analisar e interpretar, conforme Baghaei e Ravand (2015). Portanto, isso significa que a leitura é um processo desafiador na primeira língua de uma pessoa (L1), mas, mais particularmente em um contexto de LE. Neste último, a compreensão de leitura compreende não apenas reconhecer ou compreender palavras individuais enquanto lemos sentenças em um texto, mas os leitores precisam construir representações mentais do texto, exigindo integração através de uma variedade de fontes de informação, desde características lexicais até conhecimento sobre eventos em uma cultura diferente (KODA, 2005). Logo, a aprendizagem e o ensino da compreensão da leitura é um processo complexo e desafiador para alunos e professores nas escolas. A compreensão pode ser aprimorada utilizando técnicas conscientes que são usadas para resolver problemas de compreensão.

A instrução de leitura desempenha um papel importante no uso de estratégias de leitura, a fim de melhorar a compreensão leitora dos alunos. Ness (2012) destaca que professores precisam ensinar uma variedade de estratégias de leitura para melhorar as habilidades dos alunos na compreensão de leitura. A leitura domina a maioria dos currículos de inglês, os alunos aprendem a compreender e interpretar materiais escritos. Inegavelmente, há um grande esforço no aperfeiçoamento e no desenvolvimento de estratégias que podem melhorar a leitura dos alunos; em outras palavras, usando o menor esforço para obter resultados satisfatórios.

Nos próximos parágrafos, nos deteremos em discutir as estratégias e as habilidades de leitura relacionadas à tradução.

Como defende Freire (1999), a leitura de mundo antecede a da leitura da palavra escrita e é frequentemente reavaliada nas relações dialógicas com textos escritos e orais, verbais ou não verbais; a leitura não é mais observada como um processo mecânico de repetição, mas de compreensão das palavras no contexto que as envolve. O autor reconhece que a procura de textos por parte do discente, que filtrasse o que fosse significativo para sua formação e de seu interesse, fortaleceria leituras mais críticas para o engajamento reflexivo dos estudantes.

Através do contexto, relações dinâmicas são estabelecidas, sendo possível reconhecer e valorizar os recursos linguísticos, com isso ocorrerá um aperfeiçoamento do potencial comunicativo permitindo ultrapassar os limites dos signos verbais, gerando novas

percepções (KLEIMAN, 1998). A propósito, a autora enfatiza uma abordagem de ensino que implique a concepção de texto escrito como evento discursivo vinculado ao contexto sociocultural em que é produzido, o que implica valorizar diversos modos de ler, levando em conta aspectos de seu contexto de produção e as situações nos quais os leitores estão inseridos.

Segundo Ridd (2005) informa, no ensino de LE, o uso da tradução está voltando a ser tomada como importante ferramenta de ensino aprendizagem por diversos autores, pois acredita-se que os benefícios da tradução ultrapassam possíveis efeitos negativos, e que sua presença em aulas com propósitos comunicativos, ensino por tarefas, aprendizagem centrada no aluno e pedagogia crítica combinam perfeitamente.

Lynch e Hudson (1991) avaliam a tradução como uma habilidade importante a ser desenvolvida, uma vez que, no contexto do ensino de inglês, os alunos terão, em geral, que avaliar material escrito em inglês e serem capazes de traduzir aquele material de forma acurada por propósitos de discussão, aplicação e para crescimento profissional. Então, como alerta o autor citado acima, além de retomar o papel da língua materna no ensino de LE para reflexão, a tradução neste ensino tem sido eficaz para reforçar o entendimento e a apropriação do funcionamento da linguagem, considerando ainda semelhanças e diferenças de diferentes sistemas linguísticos. Assim também aponta Costa (1988) ao afirmar que traduzir um texto é uma boa prática, enfatizando, entretanto, que os alunos devem aprender a traduzir ideias e não palavras. Notamos que a tradução, vista dessa forma, se constitui em um bom exercício mental, que engloba associações e memorização, desenvolvendo a habilidade do aluno de usar a língua de maneira acurada e criativa.

As justificativas de Ridd (2000) para o uso da tradução na LE se fazem importantes, uma vez que possibilita ao aprendiz visualizar as semelhanças e os contrastes entre as línguas, assim observando peculiaridades da sua língua e da que está aprendendo, além de possibilitar um melhor domínio de vocabulário. Ridd (2000) ressalta que pesquisas atuais com relação ao uso de tradução no ensino de LE mostram motivação e um papel ativo do aluno na construção de sua aprendizagem, na comparação de sistemas linguísticos, de aspectos culturais, auxílio no trabalho com as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) nos diferentes níveis. Branco (2009, p. 186) classifica a tradução como atividade comunicativa, que oportuniza usos como ensinar a traduzir, aprimorar o conhecimento da língua materna e da língua estrangeira, nesse caso, do inglês, através da análise contrastiva, e aprimorar habilidades de leitura.

Para autores como Lynch e Hudson (1991), a tradução no inglês instrumental é defendida como habilidade a ser desenvolvida. Os autores alegam que a avaliação do material escrito em inglês e a tradução deste de forma acurada são necessárias para discussão, aplicação e desenvolvimento na língua alvo. E dizem que, com relação ao vocabulário, lidar de forma precisa com o conteúdo é essencial para evitar consequências graves. Estratégias como adivinhar a palavra pelo contexto podem ser consideradas perigosas, dependendo do tipo de texto.

Dessa forma, contamos com o apoio de Shei (2005), que enfatiza a tradução na aula de inglês instrumental em virtude de estimular a leitura crítica de textos, a compreensão textual de forma mais ampla, e a reescrita, implicando em uma série de escolhas linguísticas. À vista disso, a utilização da tradução no ensino de LE é um campo de interesse nos Estudos da Tradução, na opinião de Branco (2009) para que seja apontado como a tradução pode contribuir para a aquisição e aprendizado da LE estudada. A autora considera que a influência da LM no aprendizado de LE pode converter a interferência, considerada inicialmente negativa, em positiva se for usada para expor particularidades da LM e da LE e, gradativamente, favorecer ao estudante reconhecer que a simetria total entre as línguas não é possível. Com base nessas considerações, julgamos que a contribuição dos Estudos da Tradução é valiosa no ensinar e no aprender LE para que novos processos sejam viabilizados, assim como caminhos não tão bem definidos possam ser elucidados na busca do aprimoramento da relação leitura e tradução, dos processos de tradução, da decodificação, da compreensão, do uso da tradução como ferramenta e estratégia de leitura.

Dentre as várias perspectivas de leitura existentes e estudadas na literatura, como um fenômeno cognitivo/social, adotamos para este estudo a abordagem que considera a leitura como um processo interativo, com ênfase na relação entre texto e leitor (LEFFA, 1999). Essa abordagem descreve a leitura como um processo de interação, cujo princípio leva em consideração que:

[...] pode haver interação em pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionam de alguma maneira. Esses elementos podem ser o leitor e texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimentos envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. (LEFFA, 1999, p. 15).

De acordo com Marcuschi (1996), a compreensão de textos é uma atividade de coautoria realizada pelo autor e pelo leitor do texto, de forma que o texto é parcialmente produzido pelo autor, e completado pelo leitor. Seguindo a perspectiva de compreensão de

texto de Marcuschi (1996), analisamos que o processo inferencial, ou seja, o resultado de um processo cognitivo por meio do qual uma assertiva é feita a respeito de algo desconhecido, tendo como base uma observação. No dia a dia, é possível, por exemplo, inferir a riqueza de uma pessoa pela observação do seu modo de vida, a gravidade de um acidente de trânsito pelo estado dos veículos envolvidos e o sabor de um alimento pelo seu aroma. A inferência, segundo Marcuschi (1996), revela-se como uma conclusão de um raciocínio, uma expectativa, fundamentada em um indício, uma circunstância ou uma pista. Para o autor o processo inferencial tem papel de destaque na compreensão de conhecimentos pessoais prévios (informações não textuais) e de informações textuais que, de maneira integrada, permitem a construção de sentidos. Desse modo, partimos do pressuposto de que a comunicação humana, seja ela oral ou escrita, é eminentemente inferencial, de modo que grande parte do conteúdo de um texto deve ser inferida por meio de operações socio cognitivas, com base tanto no conhecimento de mundo que o leitor/ouvinte detém em sua memória, como no conhecimento que tem da língua. Nesse sentido, a compreensão de um texto não pode ser considerada apenas como o produto, mas deve ser tomada principalmente como um processo ativo no qual os leitores (re)construem o(s) sentido(s) do texto. Entretanto, Marcuschi (1996) diz que ao mesmo tempo em que a compreensão de textos envolve uma certa liberdade por parte do leitor, esta liberdade é, ao mesmo tempo, direcionada pelo próprio texto, de modo a evitar leituras incorretas ou não autorizadas. É a partir das inferências, portanto, que se estabelecem relações entre as informações textuais e o conhecimento de mundo do leitor.

Segundo Fazeli (2010) a capacidade de ler material escrito em inglês é essencial neste mundo globalizado. Tem sido argumentado que a proficiência em leitura é a porta de acesso ao conhecimento e é essencial para o sucesso em todas as disciplinas acadêmicas.

Kleiman (2000) nos indica algumas das concepções de leitura nas práticas escolares e argumenta que somente com o rompimento dessas práticas, a escola poderá responder satisfatoriamente ao conceito de leitura. Na escola, em geral, a leitura configura-se de dois modos. A primeira é a leitura como decodificação, atividade composta de automatismos que em nada modificam a visão de mundo do aprendiz. Essa atividade, muitas vezes denominada pelos livros como "interpretação", exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre informações já expressas no texto. A segunda forma é a leitura como avaliação, prática que permitiria ao professor avaliar se o aluno está entendendo ou não o texto. Pretendemos, durante a realização de nosso estudo, fazer com que os aprendizes tenham consciência da importância da leitura em seu processo de aprendizagem e observar se a tradução será uma ferramenta eficaz no entendimento do texto.

Para Solé (1998), essas visões de leitura pela escola necessitam urgentemente de modificações, pois acabam produzindo grandes quantidades de leitores capazes de decodificar qualquer texto, porém com grandes dificuldades para compreenderem o que leem. Provavelmente este seja o maior desafio enfrentado pela escola. A construção de significados na leitura nos indica a intervenção de um leitor ativo, que realiza um importante esforço cognitivo durante o processo de leitura. De acordo com Solé (1998), a dificuldade na compreensão leitora é uma questão que provoca preocupação entre os profissionais da educação, sendo um dos impedimentos para que se consiga atingir sua principal meta: formar indivíduos autônomos e cidadãos críticos, tendo em vista que esta competência é uma das exigências do atual desenvolvimento social, concebido como a era do conhecimento.

Kleiman (2002) relata que o letramento tem sido pesquisado por muitas e diferentes teorias e teóricos por décadas. No entanto, mais recentemente, o foco desses estudos tem mudado da mente do indivíduo para a prática social na qual os indivíduos participam. Com a virada social, há um novo paradigma em termos de estudos do letramento, por isso, adiante, nos deteremos em compartilhar as acepções teóricas sobre letramento e multiletramento.

## **2.10 A visão de letramento e multiletramento**

Teixeira (2012) cita que tecnologias tipográficas e digitais de leitura e escrita na sociedade atual, combinando imagens estáticas ou em movimento, com áudios, cores, *links*, tanto em ambientes digitais como em mídia impressa são conceitos que direcionam, assim, novas propostas de ensino e aprendizagem que levem em conta os letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural.

Na perspectiva dos multiletramentos, Rojo (2013) comenta que os textos contemporâneos requerem do aluno e do professor novas habilidades de leitura, que expandem as noções de letramento para múltiplos letramentos, contribuindo para a compreensão das diversas semioses: sonora, visual e verbal.

Esta pesquisa concentra-se na habilidade de leitura. Julgamos oportuno trabalhar essa habilidade devido a sua importância na formação cidadã crítica para o empoderamento através da linguagem. É essencial, portanto, que essa atividade seja abordada de forma adequada, não apenas como pretexto para o estudo de outras habilidades, como acontece geralmente nas aulas de língua materna e estrangeira. Segundo Coracini (1995, p. 18), “Nas

aulas de língua, em particular materna e língua estrangeira, o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputam como importante ensinar”.

Outra razão para focarmos na leitura é o fato de sua imprescindibilidade no ensino de língua inglesa no âmbito nacional, como é justificado pelos documentos oficiais, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Além disso, essa habilidade tem primazia nas provas de língua estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para Soares (2014), a leitura deve ser considerada também pelo viés dos multiletramentos. Para dar conta do processo de leitura dos textos atuais, a concepção dos multiletramentos surge para suprir uma lacuna no trato com os textos, pois vai além do aspecto verbal, integrando os diversos modos semióticos que demandam novas estratégias de ler e escrever. Nesse estudo abordamos o termo da multiletramento, uma vez que, os participantes precisaram ir além do que estava expresso no texto, houve a necessidade de estabelecer ligações com a realidade para que houvesse a compreensão de leitura.

Julgamos relevante trazer o assunto sobre letramento e multiletramento uma vez que, Soares (2014) relata que nos últimos anos, a sociedade tem passado por constantes transformações nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e históricos em decorrência do surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e de outros fatores que modificaram a convivência social, a organização do trabalho e os sistemas educacionais, aspectos relacionados aos novos modos de produzir linguagem e sentidos em contextos multissemióticos e hipertextuais das novas mídias digitais.

Segundo Kleiman (2002), em meados de 1980 surgiram os primeiros estudos acerca de letramento, numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, pois as ideias recorrentes na aprendizagem da escrita sobre alfabetizar estavam relacionadas a competências individuais.

Para Soares (2014) o letramento tem como objeto de reflexão os aspectos sociais do uso da escrita nas diferentes esferas de atividades humanas. Isto é, o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais.

Teixeira (2012) revela que no Brasil, desde o início do Século XXI, vêm se sucedendo muitos debates em relação aos estudos da linguagem, em especial nas áreas antropológicas, linguísticas e semióticas. Enfatiza-se, nesse contexto, a importância do uso de novas tecnologias como novos conceitos de letramento.

É salientada por Rojo (2013) a importância de trabalhar com uma grande variedade de linguagens e de discursos para criar uma maior interação entre as linguagens, o que aflora o surgimento de novos gêneros nos contextos midiáticos. Analisaremos uma citação feita por Rojo sobre alguns conceitos que são características marcantes atribuídas ao multiletramento.

A adição do prefixo 'multi' ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação. (ROJO, 2013, p. 14).

Observamos na citação acima que a pedagogia dos multiletramentos precisa de uma compreensão das manifestações e do funcionamento social para dar conta das diversidades culturais e semióticas que podem ser manifestadas no ciberespaço, porque estes combinam linguagem e críticas sociais com sentimentos de conexão com outras pessoas.

Consideramos que a tradução nesse contexto de ensino de leitura em língua estrangeira é indispensável tanto no nível da tradução profissional quanto no educacional, visto que, com o advento do multiletramento, novas formas de explorar a tradução emergem, como também surgem novas formas de interação diante dessa realidade.

A seguir, analisaremos a definição de ideia principal do texto, objeto central da nossa reflexão neste trabalho.

## **2.11 Definição de ideia principal**

Pesquisadores como Aulls (1986), Carriedo e Alonso-Tapia (1996), Williams (1988) e Winograd (1984) acreditam que a identificação da ideia principal ocorre quando os leitores, ao ler um texto, usam estratégias para processar as informações. Por consequência, essas estratégias ativam o conhecimento dos leitores sobre a estrutura do texto e seus conhecimentos prévios sobre o tópico no texto, a fim de estabelecer diferentes níveis de importância das informações nele contidas. Isto posto, uma estrutura mental é construída para o texto que está sendo lido.

Essa estrutura é o que Van Dijk e Kintsch (1983) e Gagné, Yekovich e Yekovich (1993) descrevem como o resultado de processos inferenciais que reduzem as proposições sob a mesma ideia central em uma condensação hierarquicamente organizada que

expressa as informações mais importantes no texto, a macroestrutura ou essência. Van Dijk e Kintsch (1983) também dizem que o mesmo texto pode suportar diferentes macroestruturas identificadas por diferentes leitores, pois cada pessoa traz objetivos diferentes e conhecimento prévio pessoal para realizar a tarefa de identificação da ideia principal do texto.

Pearson e Johnson (1978) fornecem uma descrição bem clara sobre ideia principal. Eles dizem que a ideia principal pode ser explicada através da relação lógica entre proposições mais gerais e mais específicas. De fato, para encontrar a ideia principal, o leitor precisa entender que algumas das proposições são exemplos de uma proposição mais geral, que servirá como a ideia principal.

Cunningham e Moore (1986) também destacam que diferentes leitores podem ter conceitos distintos sobre a ideia principal. À procura de uma classificação como parâmetro para seus estudos, esses dois pesquisadores coletaram e analisaram nove diferentes tipos de conceitos dos leitores sobre a identificação da ideia principal que eles apresentam como *essência, título, tópico, tópico frasal / tese, questão tópico, palavra-chave, tema, interpretação, resumo / diagrama*. Assim, a mesma tarefa, sobre o mesmo texto, dada a indivíduos diferentes, podem resultar em diferentes tipos de ideia principal ou, em outras palavras, em maneiras diferentes de rotular as informações mais importantes do texto.

Aulls (1986) afirma que os leitores precisam estar atentos para determinar a importância das ideias no texto, pois, o *tópico* e a *ideia principal* são dois componentes textuais distintos, leitores devem estar cientes dessa distinção. O autor descreve *tópico* como o assunto dominante contido no texto e *ideia principal* como a frase que declara o tópico e serve hierarquicamente como referência para todas as outras frases do texto.

Tomitch (1995; 1996) ressalta que a identificação da ideia principal é uma das habilidades mais importantes na compreensão de leitura. Na maioria das situações de leitura, lemos segundo o ponto de vista do autor. De acordo com Tomitch, uma razão para restrições de memória é que não podemos processar cada linha do texto da mesma maneira, pois, se a nossa memória de trabalho está sobrecarregada com muita informação, parte da informação será deslocada ou esquecida no processo de leitura.

Tomitch (1995; 1996) fez uma pesquisa para avaliar a capacidade dos alunos brasileiros do ensino médio de identificar a ideia principal dos textos expositivos, e também investigar as estratégias que eles aplicam de forma metacognitiva aos textos em LI e L2 ao ler a ideia principal identificação. A pesquisadora aplicou um teste para que os participantes pudessem selecionar a ideia principal da tarefa em relação à identificação da ideia principal explícita e implícita nos textos de LI e L2. Entre 28 (vinte e oito) estudantes, apenas 13 (treze)

conseguiram concluir a tarefa. Os outros não conseguiram concluir a tarefa aplicada aos parágrafos L2. Esse resultado demonstrou que aproximadamente uma grande quantidade dos sujeitos testados parecia não ter noção da importância da informação que lhes permitisse estabelecer a superordenação e subordinação das ideias nos parágrafos da LM e L2 um conceito básico para identificação da ideia principal (WILLIAMS, 1986; 1988). Seguiremos a próxima seção abordando a temática do ensino de Língua Inglesa na rede pública.

## **2.12 O ensino de Língua Inglesa no ensino básico público**

O ensino de língua inglesa no âmbito educacional público tem enfrentado diversas dificuldades como a falta de material didático, ausência de um ambiente propício para a aprendizagem da língua estrangeira, e carga horária insuficiente; por isso, ensinar inglês nas escolas públicas tem se tornado cada vez mais um desafio para os profissionais que atuam nessa área (BRASIL, 1999). Embora atualmente sejam notáveis os benefícios do ensino-aprendizagem de língua inglesa aos discentes, muitas barreiras ainda são encontradas para o desenvolvimento desse trabalho, conforme anteriormente mencionado. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) podem ser encontradas referências sobre essas dificuldades, a saber: “[...] o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno [...]. Ao contrário, frequentemente essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo [...]” (BRASIL, 1998, p. 24). Assim, “o número de aulas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais” (BRASIL, 1998, p. 66).

Segundo Leffa (2006), o ensino de línguas requer uma interação entre o professor e o aluno. O ensino interdisciplinar de inglês, por sua vez, deve estender esta interação a outros participantes (professores das diferentes disciplinas, alunos de outras séries, profissionais de diferentes áreas etc.). Para Oliveira (2016), esse ensino tem um papel privilegiado em virtude da versatilidade da língua inglesa enquanto disciplina escolar, pois ela permite articulação com diversos temas de interesse geral, e com os conteúdos das diversas disciplinas. Com isso, situa o ensino de inglês a partir de uma perspectiva socio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1984), demandando que a prática e as situações reais de uso da língua sejam priorizadas, visando colaborar para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Diante de todos os desafios da educação, finalmente, um novo panorama educacional vem se configurando no Brasil com a implementação da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC). Como fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira, a Base contribuirá para unificação do ensino segregado tão presente nas escolas do Brasil. Na Introdução da Base, o primeiro parágrafo ressalta que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. [...] a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 7).

O intuito da BNCC na área de Linguagem, que é integrada pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas habilidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também suas competências sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas nos anos anteriores. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais vista como oriunda de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido.

Em relação às competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental, destacamos, a seguir, as competências 1, 3 e 5:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. [...]
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade. [...]
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável. (BRASIL, 2017, p. 202).

Iremos focar no que a BNCC diz a respeito da leitura, sendo uma questão relevante para o desenvolvimento deste trabalho. O eixo leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e na interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e nas diversas esferas da sociedade.

De acordo com Marsh (2006) pensando na formação de estudantes críticos que possam atuar de forma autônoma em um mundo globalizado e em constante mudança,

entendemos o inglês como uma língua franca e adicional, isto é, que pode ser usada por nativos e não nativos em diversas situações ao redor do mundo e que é aprendida por estudantes que já possuem conhecimentos de outra língua, seja a materna, sejam outras línguas.

Para Marsh (2006) o inglês foi adotado como língua estrangeira devido a vários fatores. Primeiro, o inglês foi assumido como a linguagem de comunicação no mundo. Segundo, o inglês foi adotado em muitas escolas para melhorar a capacidades dos alunos de compreenderem outro idioma. Em terceiro lugar, o inglês foi a língua escolhida para obter benefícios da globalização, do desenvolvimento do capital humano e da internacionalização da educação. E por fim, a escolha do inglês como meio de instrução faz parte do desenvolvimento do capital socioeconômico dos países que o implementam para atender às demandas das economias globalizadas. Na seção a seguir, falaremos brevemente do inglês na escola pública e o uso da língua portuguesa em sala de aula.

### **2.13 Tradução na escola pública**

Como sabemos, até recentemente, a comunidade escolar podia decidir qual língua adicional seria ensinada de acordo com seu próprio contexto histórico-social. Com a aprovação da BNCC, a língua inglesa passou a ser a língua adicional de ensino obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental. Celani (2009) revela que o conhecimento em língua inglesa, por ser bastante presente em vários contextos pelos quais os estudantes dessa faixa etária transitam, tais como aqueles ligados a músicas, filmes, jogos, mídias sociais, contato com pessoas que se comunicam em inglês, entre outros, pode auxiliar os estudantes a se tornarem mais aptos a compreender e a respeitar outras culturas e conviver com diversas realidades. Ao mesmo tempo, ao aproximar-se de uma nova língua e de sua cultura, o aluno pode dirigir um novo olhar a sua própria língua materna e à sua cultura, passando a conhecer melhor a si mesmo.

Além desses aspectos formativos, aprender uma língua adicional na contemporaneidade amplia as possibilidades de acesso e compreensão dos sentidos veiculados em rede, por meio da consulta aos mais diversos recursos disponíveis no mundo virtual (CELANI 2009). Desse modo, como explica Celani, é imprescindível avaliar e reconhecer o papel da língua inglesa como recurso de inclusão que possibilita ao cidadão maior inserção e atuação social, bem como maior chance de mobilidade social e empregabilidade.

Compreendemos que essa perspectiva de inclusão e participação social deva ser orientadora dos projetos pedagógicos implantados nas escolas, desafio que se revela especialmente importante, posto que parece haver uma crença compartilhada pela sociedade em geral de que não é possível aprender inglês na escola regular, particularmente quando pensamos na rede pública de ensino (TOGNATO 2015).

Esse ceticismo em relação à eficácia do ensino de inglês na escola pública está possivelmente atrelado a uma abordagem de ensino-aprendizagem mais tradicional, com foco excessivo, ou por vezes exclusivo, no ensino de gramática e vocabulário, geralmente de forma descontextualizada, que frequentemente observamos no nosso sistema educacional (SOARES; CONCEIÇÃO, 2010). Essa abordagem é marcada por uma visão restrita do ensino de inglês, ao compreendê-lo apenas como uma disciplina que deve ser cumprida como parte integrante do currículo base, (CELANI, 2010, p. 31). Nessa abordagem mais tradicional, os usuários da língua e dos diferentes contextos sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais nos quais estão inseridos praticamente não são considerados como determinantes na língua no uso que dela se faz.

Divergindo dessa abordagem, acreditamos que o ensino de inglês seja viável nas escolas brasileiras quando valoriza o conhecimento de mundo do estudante, propõe tarefas significativas, traz para a sala de aula temas atuais, incentiva a reflexão, promove a inclusão e envolve as famílias e a comunidade.

Os PCNs (1998) priorizam o ensino da leitura sobre as demais habilidades linguísticas, por julgá-la a mais coerente com a proposta metodológica adotada por escolas regulares da Educação Básica e por considerá-la extremamente necessária ao aprimoramento social e cultural do aprendiz:

[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. [...] o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (PCNs, 1998, p. 20).

As crenças sobre o ensino e a aprendizagem no Brasil foram mudando de acordo com o tipo de ensino-aprendizagem baseado em regras gramaticais e tradução, dando lugar a

crenças voltadas ao desenvolvimento da habilidade de fala, mas cuja tendência ainda não predomina nas escolas públicas de forma evidente.

Malmkjaer (1998) defende que a tradução continua sendo um componente significativo no ensino de línguas em vários países e, por essa razão, a autora sugere que devemos utilizá-la de forma adequada na rotina de aula de cada turma, de acordo com o perfil dessa turma. Nessa abordagem de pensamento, a tradução assume uma nova roupagem, deixando para trás a tradução literal e descontextualizada, na qual o professor ignora o contexto e traduz termos isolados, sem considerar a realidade e os sujeitos envolvidos. Entra em cena a necessidade de trabalhar as línguas estrangeiras em contextos situacionais.

Nesse sentido, Romanelli (2009) observa que a vantagem do uso da tradução não se limita apenas a facilitar o estudo das mensagens linguísticas, mas permite economizar tempo em sala de aula, vantagem esta de considerável importância devido ao fato de que, na grande maioria das escolas, é disponibilizada uma carga horária de apenas noventa minutos semanais para o ensino de uma língua estrangeira.

Diante do que expomos, segundo vários estudiosos, dentre eles Brown (2007), Canagarajah (2009) e Cook (2001), o uso da língua materna no ensino de línguas adicionais é uma ferramenta facilitadora da aprendizagem. Acreditamos que o uso da língua portuguesa, por ser a língua materna da maior parte dos estudantes do Ensino Fundamental das escolas brasileiras, auxilia na transferência de habilidades e estratégias (BRASIL, 2017) e ajuda na transposição da barreira efetiva que pode gerar insegurança em relação ao aprendizado de uma língua.

Consideramos também que, se uma das maneiras para a construção de conhecimentos é a partir dos saberes dos estudantes, torna-se importante iniciar as discussões usando a língua materna. Seguindo esse raciocínio, acreditamos que a LM ajuda a instaurar um ambiente mais amigável e favorável para o aprendizado da língua inglesa, uma vez que permite aos estudantes expressarem suas ideias e opiniões mesmo que ainda não tenham as ferramentas linguísticas para se comunicarem na L2.

## **2.14 Conhecendo o livro didático: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**

De acordo a Paiva (2009), o uso do livro didático (LD) no Brasil, mais especificamente para ensino de línguas, teve como primeiro material didático inovador para sua época o livro *An English Method*, elaborado pelo Padre Julio Albino Pinheiro, com publicação datada de 1930, em Coimbra. O livro foi desenvolvido para o ensino da língua

inglesa como língua estrangeira. O Colégio Pedro II foi a primeira instituição que adotou o material no Brasil. A seguir, Paiva (2009) faz uma reflexão acerca do material:

O que se percebe nesse livro é que o conceito de língua que perpassa o material, apesar de o foco predominante ainda ser nas estruturas gramaticais, também inclui a língua como comunicação e como veículo de práticas sociais diversas, da conversa à manifestação estética. (PAIVA, 2009, p. 21).

O livro didático é ferramenta importante na prática pedagógica, uma vez que, durante a sua elaboração, a tecnologia da instrução se torna a base do propósito pedagógico, em outras palavras, quer dizer que as atividades propostas são realizadas sequencialmente pelos alunos, com metas já pensadas e estabelecidas. Mesmo com o passar dos anos, o LD impresso nunca deixou de ser usado nos contextos educacionais brasileiros, dessa forma dando abertura para a discussão com relação à força que ele exerce no ensino. Todavia, Carmagnani (1999) lembra que o LD não tem sua própria identidade no Brasil, pois seu movimento sempre esteve relacionado aos decretos, leis e medidas do governo, ou seja, boa parte das mudanças foram impostas, raramente conquistadas.

Visando o acesso à educação de qualidade para todos os brasileiros, os PCNs implementam a distribuição do LD impresso, dentro do contexto do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Araújo (2012) afirma que o ensino não se resume ao LD, no entanto, significa o fornecimento de mais uma ferramenta de grande valor no processo de ensino aprendizagem, pois, na maioria das vezes, constitui-se como a única fonte de insumo para professores e alunos.

O PNLD surgiu em 1997 e tem como objetivo principal auxiliar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). O PNLD faz parte de um programa do Governo Federal destinado à compra de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras. As trocas das coleções ocorrem trienalmente, e esse programa, por um lado, representa uma ampla movimentação financeira do governo na educação pública e por outro, estimula o mercado financeiro editorial brasileiro. Gostaríamos de esclarecer que o órgão responsável por adquirir e distribuir livros para todos os alunos de acordo com o período de ensino é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os livros estão divididos em dois grupos: os livros reutilizáveis, que os alunos precisam devolver após o término do ano letivo, e os livros consumíveis, com os quais os alunos podem ficar, sem a necessidade de devolução para a escola. Através de um edital do

MEC abrem-se as inscrições para as obras que desejam participar da avaliação. Após aprovadas, as obras ficam disponibilizadas pelo FNDE às escolas participantes. Assim, cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no Guia do Livro, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico.

Os livros adotados pelo PNLD para o ensino de língua estrangeira são produzidos no Brasil. Carmagnani (1999) informa que:

A adoção de um livro didático depende, sobretudo, da influência da editora junto a órgãos governamentais, de suas estratégias de marketing, dos acordos feitos junto às direções de escolas e de outros aspectos que independem das qualidades pedagógicas do material. (CARMAGNANI, 1999, p. 128).

Um dos cuidados que o PNLD teve para as coleções em LE foi a atenção e seleção na visão pedagógica norteada pelo princípio da língua como prática de interação social e cultural. O edital destaca que, na atualidade, o ensino de Língua Estrangeira almeja não apenas instruir o aluno para usar a língua em diferentes práticas sociais, mas também valorizar o caráter educativo dessa disciplina, de modo a garantir uma formação mais ampla e diversificada do indivíduo e o desenvolvimento da cidadania, que pode ter, entre outras coisas, acesso à construção coletiva do conhecimento (PNLD, 2011, p. 55).

O livro que será utilizado nesta pesquisa fez parte do PNLD (2017) e o ano de 2019 seria seu último ano na escola, já que o PNLD trouxe essa coleção trienalmente. No entanto, a escola não recebeu os novos livros adotados para 2020 e, desse modo, a coleção de 2017 ainda continua. Segundo o PNLD 2017 no âmbito da Língua Estrangeira Moderna, as coleções escolhidas e aprovadas abordam:

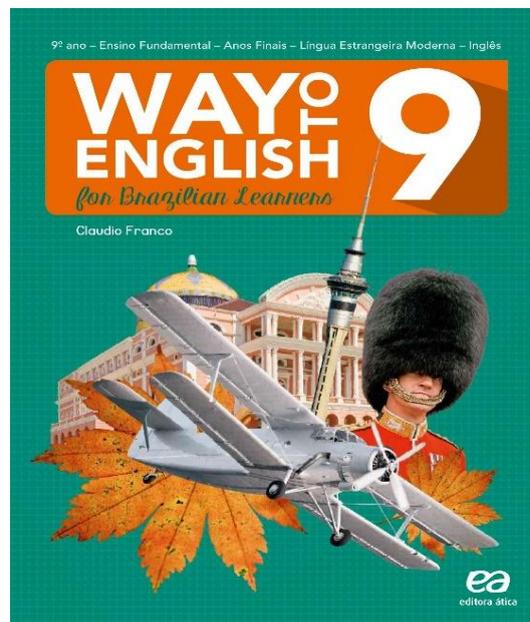
1. valorização crescente dos textos literários, que têm sido trabalhados em diferentes tipos de atividades e de modo a explorar não apenas o seu valor histórico, mas, sobretudo, o seu valor estético, como obra de arte que deve ser analisada como tal;
2. inclusão do mundo contemporâneo, e que valorizam e incentivam o importante papel formativo do mundo contemporâneo, e que valorizam e incentivam o importante papel formativo da educação com a saúde individual, social e mundial, com a diversidade sociocultural, com a inclusão e a garantia de direitos básicos a grupos minorizados, entre outros;
3. incentivo ao desenvolvimento de relações e diálogos interculturais, por meio da disposição de conteúdos que valorizam, além da(s) cultura(s) da língua alvo, as outras culturas em interação;
4. reconhecimento e valorização do papel da língua materna no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, através do uso de atividades de mediação e de aproximação do estudante em relação à língua estrangeira, a partir de sua própria experiência linguística;
5. distanciamento, cada vez maior, da abordagem estruturalista dos aspectos linguísticos, uso, sempre relacionando-a e contextualizando-a a situações genuínas de interação;

6. valorização crescente, através da inserção de conteúdos, textos e insumos variados, da diversidade, tanto étnica, quanto cultural e social, buscando-se sempre a aproximação e o diálogo entre o que é apresentado pela língua e pela cultura alvo e a realidade do estudante. (PNLD, 2017, p.14).

O livro adotado na escola foi *Way to English for Brazilian learners*. A coleção se baseia na concepção de ensino como processo baseado no letramento crítico e no ambiente educacional como promoção do desenvolvimento social e cultural dos estudantes. Além disso, a coleção propõe a realização de projetos que estimulam a interação entre os atores educacionais (estudantes, professores, funcionários da escola e a comunidade externa). A coleção apresenta, nos quatro volumes, a mesma estrutura de oito unidades temáticas e três seções introdutórias (sendo a terceira diferente em cada volume), anteriores à divisão em unidades: Conheça seu livro, *Tips into practice* e *Classroom Language* (volume 1), *Using Dictionary* (volume 2), *Using an Online Translator* (volume 3), *Doing Research on the Internet* (volume 4). As oito unidades temáticas de cada volume estão divididas nas seções: *Warming Up, Reading, Vocabulary Study, Taking it Further, Language in Use, Listening and Speaking, Writing, Looking Ahead, Review* (que além da revisão, inclui *Time for fun* e *Thinking about learning*) e *Project*. Além disso, em cada volume, o apêndice inclui as seções *Vocabulary Corner, Language Reference in Context; Glossary, Index* e *Bibliography*. Neste estudo, trabalharemos com o volume 4, referente ao 9º ano, com oito unidades nomeadas: Unidade 1. *Equal Rights For All*; Unidade 2. *What should I Do?*; Unidade 3. *Global Climate Change*; Unidade 4. *All About Movies*; Unidade 5. *Friends Forever*; Unidade 6. *Living With Differences*; Unidade 7. *Freedom Of Expression*; Unidade 8. *Having Fun*.

Os textos adotados pela coleção são diversificados e trazem temas relevante para os anos finais do fundamental. As temáticas abordadas propiciam o estudo da multidisciplinaridade e a compreensão da diversidade cultural. Em suma, os textos fomentam a criticidade, a desconstrução de estereótipos e a desnaturalização da violência e da discriminação; os temas escolhidos são bem pertinentes a experiências dos estudantes e da sua comunidade. Essa escolha de temáticas e de gêneros reforça a possibilidade de que o estudante possa ser valorizado como sujeito de sua produção, ou seja, tenha reconhecida sua condição de cidadão.

Figura 2 – Livro Didático Way to English



Fonte: Elaborada pela autora.

O LD como material impresso, visto como um recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, tem sofrido modificações nos últimos tempos, especialmente na sociedade contemporânea onde novos materiais didáticos se baseiam no uso das mídias digitais. Após a abordagem sobre o livro didático utilizado nesse estudo, explicitaremos na seção a seguir, uma minuciosa descrição de como a pesquisa foi conduzida.

### 3 METODOLOGIA

Nesta parte, explicaremos detalhadamente como a pesquisa foi desenvolvida, apresentando e justificando a natureza do estudo, o corpus, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de coleta e análise desses dados.

#### 3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa situa-se no campo dos Estudos da Tradução, mais especificamente na área da tradução pedagógica com foco na tradução como um processo. Uma pesquisa científica pode ser classificada de diferentes modos, de acordo com os objetivos que foram definidos pelo pesquisador. Logo, esta pesquisa pode ser definida como quali-quantitativa. Quantitativa pois utilizamos dados numéricos para verificar os resultados das tarefas de leitura aplicados com os alunos. Todavia, não nos detemos somente nos dados numéricos, visto que, para compreendermos os resultados e a relação entre os fatores, utilizamos também a interpretação subjetiva dos levantamentos das respostas dos participantes às tarefas e ao questionário realizado após a finalização das mesmas.

Por meio dessa escolha metodológica, trazemos o posicionamento de Gatti (2010) ao informar que:

Os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma quantificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si. (GATTI, 2010, p. 29).

É importante frisarmos que este trabalho se enquadra como descritivo, uma vez que trabalhamos com procedimentos experimentais de uma determinada população (GIL, 1991). Ainda segundo Gil (1991), o método experimental consiste essencialmente em submeter os objetos de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para observar os resultados que a variável produz no objeto.

No que concerne esta pesquisa, realizamos um levantamento dos textos disponíveis no livro didático para a elaboração de tarefas e num segundo momento buscamos, por meio da aplicação dessas tarefas, investigar a relação entre o uso da ferramenta da tradução e a exclusão da tradução, assim almejando constatar se houve eficácia na

identificação de ideias principais do texto e na compreensão leitora nos textos em língua inglesa, visando a verificação da hipótese “O uso da tradução na identificação de ideias principais do texto em língua inglesa contribui para a melhor compreensão do texto.” Portanto, a variável independente neste estudo é o uso da tradução e a dependente é o resultado das questões de tradução e compreensão leitora. Para o efeito de “interferência” de outras variáveis que poderiam afetar os resultados, tais como o fator de nível de inglês, os testes foram aplicados aos alunos com melhores médias em língua inglesa e mais assíduos.

## **3.2 Objetivos**

### **3.2.1 Objetivo geral**

O objetivo geral deste estudo consiste em investigar e analisar o impacto da tradução na identificação de ideias principais do texto nas aulas de inglês do ensino básico da rede pública.

### **3.2.2 Objetivos específicos**

Os objetivos específicos são:

- Identificar as dificuldades que os alunos encontram na compreensão de textos, no contexto das aulas de língua inglesa;
- Testar a compreensão leitora por meio de ideias principais;
- Analisar se o uso da tradução após a leitura melhora a compreensão do aluno;
- Verificar se as estratégias de leitura com o auxílio da tradução foram mais eficazes do que as estratégias sem o recurso da tradução.

## **3.3 Perguntas de pesquisa**

As perguntas de pesquisa que norteiam o presente estudo são:

- a) Quais desafios/dificuldades os participantes encontram na compreensão de textos durante a realização das tarefas?
- b) Os participantes são capazes de identificar ideias principais nos textos em LI?
- c) Os participantes percebem o benefício da tradução como ferramenta auxiliar na identificação de ideias principais?

- d) Os alunos obtiveram o mesmo êxito na compreensão leitora com e sem o uso da ferramenta da tradução?

### **3.4 Contexto da pesquisa**

Esta pesquisa foi conduzida no ambiente escolar presencial. A seguir, apresento e descrevo esse contexto e suas peculiaridades.

#### **3.4.1 O locus da pesquisa: A escola**

A motivação para a escolha da escola se deu pelo fato de eu trabalhar como professora efetiva de língua inglesa na unidade de ensino abordada neste estudo há pouco mais de três anos, facilitando, dessa forma, o acesso e a interação com os núcleos gestor e discente. Abaixo, faremos uma descrição minuciosa da escola e da comunidade.

A escola onde a pesquisa foi aplicada é localizada na zona central da cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará. A comunidade é residencial e comercial. Nos arredores da escola há vários supermercados, restaurantes, lojas e igrejas e os moradores são de diferentes níveis econômicos, mas predominam os de baixa renda e da classe trabalhadora. De fato, a escola exibe uma visão de comunidade heterogênea em termos socioeconômicos e culturais, já que seus alunos vêm de todos os estratos de Fortaleza e bairros próximos. Na escola há sistema de água, luz e coleta de lixo para todos; ela tem cerca de 650 alunos e funciona em dois períodos (manhã e tarde). Tanto no turno matutino quanto no vespertino há turmas do ensino Fundamental I e II.

O núcleo gestor conta com uma diretora, uma secretária e dois coordenadores (um do Ensino Fundamental I e outro do Ensino Fundamental II). Sempre que a diretora precisa se ausentar para tirar férias ou licenças, alguém do distrito de Educação do município é indicado para substituí-la.

As reuniões de pais acontecem bimestralmente. Em geral, são realizadas com a presença de professores, coordenadores e a diretora. Os pais são convocados para receber os boletins do bimestre e, por isso, o comparecimento é relativamente mediano. Além disso, os pais só vão à escola quando há problemas de indisciplina. A equipe gestora é atuante e colaborativa com o corpo docente, mas a maior parte de seu tempo é tomada pela resolução de problemas relacionados à indisciplina. De acordo com a legislação municipal vigente, há o

conselho escolar que é formado por um membro docente, um membro discente e um pai. Esse conselho se faz necessário para a aprovação de verbas para a escola.

A escola tem 12 salas de aula. Todas elas estão ocupadas nos períodos da manhã e da tarde e contam com cadeiras, carteiras, lousa branca e dois ventiladores. Há uma quadra esportiva coberta e outra menor, aberta, uma biblioteca, um refeitório, uma sala para atendimento especializado de alunos com deficiências, uma sala de professores, uma sala para a diretora e uma para a coordenação, e, por fim, uma secretaria. Entretanto, esses ambientes escolares citados acima são usados com limitações ou não são usados devido às más condições de organização e falta de recursos.

### **3.4.2 Participantes**

Convidamos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. A turma possui aproximadamente 30 alunos regularmente matriculados. Em média, metade dos alunos encontra-se fora da faixa etária adequada para a série que é de 14 anos. Seleccionamos oito alunos da turma interessados em participar da pesquisa, seguindo critérios como média na disciplina de Inglês a partir de 7,0 e assiduidade nas aulas.

Escolhemos esta série porque presumimos que esses alunos possuíam um nível mais avançado de inglês e seriam capazes de realizar a tarefa sem tantos empecilhos quanto os alunos de séries anteriores.

### **3.4.3 O corpus**

O corpus da pesquisa consiste em quatro tarefas com textos do livro didático de inglês do 9º ano, PNLD, adotado na referida escola. Escolhemos quatro textos do livro do 9º ano da coleção *Way to English*, por serem textos que eles vão estudar ao longo do ano. Ao analisarmos os textos dos livros constatamos que são apresentados textos mais extensos e complexos em aspectos linguísticos e temáticos, mesmo assim, fizemos nossa pesquisa com os textos originais sem modificações, pois pretendemos responder nossas perguntas de pesquisa lidando com a realidade na qual os aprendizes estão inseridos.

Como critério para a escolha dos textos, pensamos em temáticas diversas contidas nas primeiras 4 unidades, ou seja, foi retirado um texto de cada unidade, levando em consideração a similaridade do grau de dificuldade, isto é, textos com similaridades informativa, linguística e textual, além do número aproximado de palavras. Todas as atividades foram elaboradas com

7 questões, a primeira atividade contendo cinco questões fechadas e duas abertas, a segunda atividade contendo seis questões fechadas e uma aberta, a terceira atividade contendo seis questões fechadas e uma aberta e, por fim, a quarta atividade contendo quatro questões fechadas e três abertas. Frisamos, aqui, que o resultado da tarefa é parte do escopo deste estudo e será analisado. Todas essas informações também foram repassadas aos participantes, durante a primeira reunião, antes da pesquisa.

#### **3.4.4 Instrumentos de coleta de dados**

Os instrumentos necessários para realizar a pesquisa neste estudo foram cinco: quatro tarefas com foco na leitura (APÊNDICES I a IV) e um questionário avaliativo (APÊNDICE V), sendo o último respondido após a realização da tarefa final. Gostaríamos de ressaltar que foi elaborado um questionário para as duplas que usaram a tradução e outro para as duplas que não fizeram o uso da tradução.

#### **3.4.5 Procedimentos de coleta de dados**

Para facilitar a visualização dos procedimentos por ordem cronológica, elaboramos o quadro abaixo:

Tabela 2 – Procedimentos de coleta de dados por ordem cronológica

|  |
|--|
| 1- Reunião com os participantes – 1 aula (55 minutos)  |
| 2- Aula sobre identificação da ideia principal e estratégias de leitura- 2 aulas (55 minutos cada) |
| 3- Aplicação das tarefas - 4 aulas (55 minutos cada aula)  |
| 4- Aplicação do questionário -1 aula (55 minutos)  |

Fonte: Elaborada pela autora.

- 1- Inicialmente, tivemos uma reunião para explicarmos o objetivo e os procedimentos da pesquisa. Pedimos que os participantes selecionados assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE, APÊNDICE VII), conforme exigido pelo Comitê de Ética, que aprovou essa pesquisa (ANEXO I). Informamos a todos os participantes que concordaram em participar da pesquisa que esta participação seria de forma voluntária, unicamente para contribuir com os avanços dos estudos nessa área.

- 2- É importante salientarmos que os participantes tiveram aulas sobre como utilizar estratégias de leitura e identificar ideias principais em textos de LI. Para realizarmos esse procedimento, duas aulas geminadas foram ministradas, cada uma com duração de 55 minutos. Diante da necessidade do professor possibilitar ao aluno condições de ler e compreender textos em Língua Inglesa utilizando-se de recursos possíveis que facilitem a compreensão satisfatória dos textos para que os alunos sintam-se capazes e autônomos na leitura em língua estrangeira. Em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, nos propomos a reforçar as estratégias de leitura em LE e explicar a definição de ideia principal e sua identificação em textos de LE.

Utilizamos um texto do próprio material didático dos participantes e na primeira aula, procuramos enfatizar a importância da fase de pré-leitura a fim de perceber o que os alunos já sabem sobre o tema do texto a ser trabalhado ativando o conhecimento prévio; na fase da leitura, para que o aluno compreenda o texto de forma geral e mais detalhada aplicando seu conhecimento de mundo para construir novos conhecimentos e, na pós-leitura, para que o aluno observe, por exemplo, se sua opinião na fase de pré-leitura é ou não confirmada e, se necessário, reconstrua sua compreensão. A professora de inglês da turma já utiliza em sala de aula, meios para facilitar a aquisição da aprendizagem pelos seus alunos; no entanto, faz-se necessário, um reforço em relação à compreensão leitora, um suporte com estratégias facilitadoras da compreensão e que este, a partir da compreensão dessas estratégias, as utilize tornando significativa sua leitura em língua inglesa nesse estudo. Por isso, demos ênfase a algumas estratégias, tais como: inferência, reconhecimento dos cognatos, *skimming*, *scanning*, marcas tipográficas, linguagem não-verbal, uso de dicionários, entre outras.

Ainda utilizando o mesmo texto, na segunda aula, nos voltamos para a explicação da ideia principal de um texto e a utilidade de saber encontrá-la. Aachamos pertinente trabalhar o texto sobre educação, pois se trata de uma temática que muitos participantes já possuem conhecimento prévio. Decidimos ressaltar a análise do tema do texto. Solé (1998) defende a importância da proposição de atividades que enfoquem na identificação da ideia principal, deste modo os aprendizes terão a oportunidade de maior aproximação e engajamento com o texto. Considerando as ideias defendidas por Solé (1998) discutimos que o processo de identificação da ideia principal do texto pode ser um produto de elaboração pessoal do leitor,

isto é, caso não for identificada tal qual no texto. No entanto, para esse estudo, os alunos não precisavam elaborar uma ideia principal, o que foi solicitado foi a identificação da ideia principal sempre tendo alternativas de escolha e a seleção de trechos dos textos que justificassem a escolha de tal ideia principal. Abaixo temos o texto utilizado para a aula.

**Why is education important?**

- **Education beats poverty:** one extra year of schooling increases a person's earnings by up to 10%. 171 million people could be lifted out of poverty if all students in low-income countries left school with basic reading skills.
- **Education promotes gender equality** by helping women control how many children they have. In Mali, women with secondary education or higher have an average of three children, while those with no education have an average of seven children.
- **Education reduces child mortality:** a child born to a mother who can read is 50% more likely to survive past age five. In Indonesia, child vaccination rates are 19% when mothers have no education and 68% when mothers have at least secondary school education.
- **Education contributes to improved maternal health:** women with higher levels of education are most likely to delay and space out pregnancies, and to seek health care and support.
- **Education helps combat HIV, malaria and other preventable diseases.** In addition, it facilitates access to treatment and fights against stigma and discrimination.
- **Education encourages environmental sustainability.** It allows people make decisions that meet the needs of the present without compromising those of future generations. The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD), launched in 2005, urges countries to rethink education, curricula and teaching practice in ways that complement the drive to achieve EFA.
- **Education helps global development.** An estimated \$16 billion in aid is needed annually to reach the EFA goals in poor countries. However, in 2008 poor countries received only \$2 billion in aid for basic education. The worldwide military expenditure for 2009 was \$1.5 trillion.

From: <[www.un.org/en/globalissues/briefingpapers/efa/](http://www.un.org/en/globalissues/briefingpapers/efa/)>. Accessed in: May 2015.

Fonte: Franco (2015).

3- Em outro momento, para a geração dos dados, iniciamos a realização das tarefas com cada dupla, no horário da aula de inglês que disponibiliza 2 aulas geminadas de 55 minutos hora aula. As tarefas aplicadas constituíram numa

avaliação da compreensão de leitura realizada por meio de 7 perguntas. Sendo 2 questões, uma fechada e uma aberta, relativas à ideia central do texto, e para a avaliação de compreensão leitora em geral, foram elaboradas cinco questões para cada texto. Os participantes receberam a instrução de cada tarefa. Na instrução, eles foram informados que teriam sessenta minutos para ler e resolver as questões. Também foram informados que, durante o tempo estabelecido, duas duplas dos participantes selecionados poderiam fazer consultas na internet ou em dicionários, que foram cedidos pela pesquisadora. No entanto, as outras duas duplas não poderiam ter acesso à internet ou aos dicionários.

- 4- A pesquisadora permaneceu em sala durante toda a realização da pesquisa e, após finalizados os sessenta minutos, a atividade era recolhida. Esse processo foi realizado durante quatro semanas, em quatro aulas de sessenta minutos cada, e, posteriormente, as duplas receberam as atividades realizadas novamente para responderem um questionário avaliativo pós-tarefa (APÊNDICES V e VI). Após a aplicação da última tarefa, os participantes responderam ao questionário pós-tarefa e, assim, foi finalizado o processo de geração de dados. Os dados obtidos nas tarefas foram agrupados, tabulados e analisados de forma quantitativa e qualitativa para interpretar a percepção dos participantes em relação ao ensino de inglês e ao uso de atividades com foco na tradução pedagógica, com o intuito de ter uma noção do ensino-aprendizagem antes e depois da realização das atividades. Assim, a partir das respostas dos participantes traçaremos comparações, definindo se houve mudanças, vantagens ou desvantagens no uso da tradução. As análises dos dados gerados foram feitas com a preservação da identidade dos participantes, trocando-se seus nomes por letras e números.

### **3.4.6 *Análise de dados***

Será escolhida como procedimento a Análise de Conteúdo, justificada por Moscovici (2003) como uma técnica investigativa que, por meio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações, tem por meta a interpretação das mesmas. Com base nisso, procuraremos interpretar as percepções dos participantes por meio das respostas às questões fechadas e do agrupamento por similaridade dos comentários, das

justificativas e das respostas às questões abertas. Bardin (2003) também define a Análise de Conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2003, p. 42).

Assim, a análise realizada se baseará em dois eixos: percepções anteriores à atividade de tradução e percepções posteriores à mesma. Os dados serão apresentados em gráficos e tabelas.

Com a intenção de se ter uma visão geral sobre o uso da tradução como instrumento de apoio no ensino da língua inglesa, ao analisarmos o questionário avaliativo pós-tarefa, faremos uma análise das diferentes estratégias de leitura que os participantes revelaram ter aplicado na realização das tarefas e a receptividade destas pelos alunos. Após a coleta de dados, far-se-á uma análise de dados com a intenção de alcançar os objetivos deste estudo.

## 4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo, à medida que descrevemos os dados obtidos pelos instrumentos de coleta de dados da pesquisa (observações em sala, tarefas e questionário), explicitaremos sua análise e discussão.

### 4.1 Análise e resultados de dados

A partir dos dados encontrados, buscaremos fazer uma análise para identificar o impacto de tarefas de tradução na identificação de ideias principais do texto e na compreensão textual de forma geral. Na análise dos dados do questionário pós-tarefas foi utilizado também um constructo de avaliação para a interpretação do aproveitamento final das tarefas de inglês, como sugere Wielewicki (1998). Esse constructo se baseia no princípio de que a testagem deve considerar a inter-relação entre o próprio teste, a autoavaliação dos examinandos sobre a sua habilidade de leitura em inglês, bem como o seu desempenho nas tarefas, a fim de que a situação seja abordada numa perspectiva mais ampla. É importante destacar que o maior desafio de qualquer estudo que envolva testar conhecimentos, competências e habilidades, é sempre o método de validação dos resultados. Parte-se da premissa de que é preciso produzir evidências. Para tanto, há que se considerar a hipótese sobre a propriedade dos resultados obtidos nas tarefas, passando pela adequação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados (WIELEWICKI, 1998), o que inevitavelmente envolve a coleta de evidências relativas às perguntas que norteiam este estudo, bem como a organização dos argumentos apresentados para a validade da conclusão. Há que se considerar também a tendência relativamente recente de que a validade está associada à interpretação dos resultados dos testes (KANE, 1992).

Neste estudo, todas as atividades tiveram como objetivo avaliar o impacto de tarefas de tradução e a capacidade dos sujeitos em identificar as ideias principais dos textos, além de responderem questões de compreensão textual. Mediante o exposto, os alunos tiveram a oportunidade de pensar na LM e na LE. Com o intuito de realizarmos os procedimentos de análise de dados, em duas duplas a utilização da tradução como suporte na interpretação textual e na identificação das ideias principais foi permitida, enquanto outras duas duplas utilizaram estratégias de leitura sem o suporte da tradução pedagógica. O intuito foi avaliar se as duplas que fizeram o uso da tradução obtiveram melhor desempenho na realização das tarefas.

O presente estudo considerou critérios estabelecidos por Tomitch (1995) e os parâmetros utilizados para fins de avaliação dos resultados sobre as ideias principais foram inspirados na escala de Torres (1998) que será descrita mais à frente.

Adiante, descrevemos e discutimos os resultados da pesquisa analisando questão por questão de cada tarefa aplicada. Primeiramente, mostramos os resultados encontrados por meio das tarefas com textos retirados do livro didático *Way to English*. Ao final da análise de cada tarefa, ilustramos os resultados por meio de um gráfico. Ou seja, o número 100 corresponde ao resultado satisfatório e o número 0 corresponde ao resultado insatisfatório. No gráfico final, podemos visualizar o aproveitamento de cada dupla por questão. Foram aplicadas quatro tarefas, cada uma contendo 7 questões.

Ao pensarmos na tradução aplicada à sala de aula precisamos levar em consideração o planejamento de tarefas, pois se constitui uma fase importante para que a tradução seja benéfica. Revisitando a Abordagem Funcionalista de Nord (1997), notamos que o foco das atividades de tradução deve estar no leitor, deste modo, precisa-se considerar o leitor, a função do texto traduzido e o contexto em que estão inseridos. Levando em conta tal declaração, podemos dizer que é relevante analisar o papel da tradução em determinado contexto, considerando o ambiente, os alunos e o próprio propósito da tarefa de tradução. Por isso, justificamos a escolha dos textos do próprio livro didático dos participantes, pois tentamos chegar o mais próximo possível da realidade em que eles estão inseridos. A seguir, os resultados para cada questão do texto serão apresentados com os devidos comentários.

#### **4.1.1 Análise da tarefa I**

1. Qual a ideia principal do texto?
- a) Falar da personagem do filme Cinderela.
  - b) Resenhar os filmes da Disney.
  - c) Recomendar o filme Cinderela.
  - d) Expressar a opinião sobre o filme Cinderela.

A tarefa I abordou uma resenha de filme “*movie review*”. O texto apresentará as características textuais do gênero resenha, visto que o autor fará uma breve apreciação e uma descrição a respeito da última versão não animada do filme Cinderela produzido pela Disney, cujo texto encontra-se disponível no (APÊNDICE I). Na questão 1, os alunos precisavam

identificar a ideia principal do texto. Verificamos que todas as duplas atingiram o objetivo da questão.

2. Retire do texto uma frase que justifique a sua resposta sobre a ideia principal do texto.

Na questão 2, a proposta é a seleção de um trecho do texto que justifique a ideia principal da questão anterior. Foi constatado que houve total aproveitamento da questão por parte das duplas.

3. Leia o texto e escolha o sinônimo mais apropriado para a palavra “amazing”.

- a) Romantic
- b) Spectacular
- c) Beautiful
- d) Moving

A questão 3 segue o padrão de uso da tradução para trabalhar o vocabulário. As duplas A e C alcançaram o objetivo da questão, enquanto as Duplas B e D não conseguiram o mesmo êxito. Lembramos que as duplas A e B tiveram o auxílio da tradução e as Duplas C e D não fizeram o uso da tradução nas tarefas. Gostaríamos de ressaltar que a Dupla B rasurou a resposta correta com lápis, mas ao marcar a alternativa final com caneta, a dupla escolheu uma alternativa incorreta. Mencionamos esse ocorrido, pois a dupla B estava com acesso ao dicionário para fazer a tradução. Provavelmente houve um descuido por parte dos participantes ao marcar a resposta.

4. Qual das traduções abaixo seria mais apropriada para a frase “I am a senior citizen, single, no grand kids to accompany me, just me”?

- a) Eu sou um cidadão jovem, solteiro, sem netos para me acompanhar, somente eu.
- b) Eu sou um cidadão velho, casado, não há netos para me acompanhar, somente eu.
- c) Eu sou um cidadão idoso, solteiro, sem netos para me acompanhar, somente eu.
- d) Eu sou um cidadão velho, solteiro, sem crianças grandes para me acompanhar, somente eu.

A questão 4 aborda a tradução de uma frase retirada do texto. Notamos que todas as duplas obtiveram êxito. Algumas palavras já faziam parte do repertório vocabular das duplas que não usaram a tradução e isso ajudou na escolha da resposta certa.

5. Qual a opinião do autor sobre o filme?

- a) Positiva
- b) Negativa
- c) Neutra
- d) Mista (positiva e negativa)

Na questão 5, pede-se que os alunos verifiquem a opinião do autor do texto sobre o filme resenhado. Os participantes devem ser capazes de perceber a diferença entre o que é fato narrado e opinião. Essa diferença pode ser ou bem marcada no texto ou exigir do leitor que ele perceba essa diferença integrando informações de diversas partes do texto. Por meio desta questão, pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar, no texto, a opinião do autor sobre o filme resenhado. Averiguamos que todos os participantes alcançaram o propósito da pergunta.

6. Com base na leitura, justifique sua resposta com passagens do texto sobre a opinião do autor.

Na questão 6, solicita-se a justificativa da questão 5 com a retirada de um trecho do texto que represente a opinião do autor. Apuramos que todas as duplas obtiveram total aproveitamento nessa pergunta.

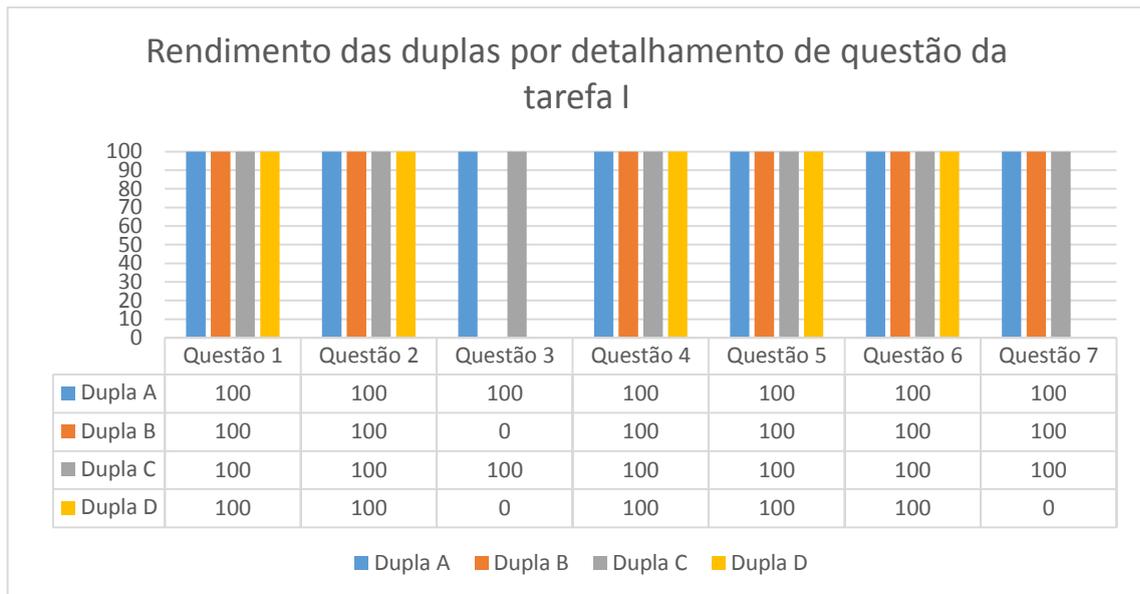
7. Encontre no texto a versão do seguinte trecho “Nenhum foi tão bom quanto esse”.

- a) Could not have been done better.
- b) It has held a beautiful place in my heart ever since.
- c) I've had since I was seven.
- d) None has ever matched this.

Na questão 7 é necessário que as duplas encontrem a versão da frase que está em português no inglês. Dessa forma, eles poderão identificar quais palavras estão sendo

substituídas ou repetidas para facilitar a compreensão do texto. Trata-se, portanto, do reconhecimento, por parte do aluno, das relações estabelecidas entre a LM e a LE. As duplas A, B e C obtiveram respostas exatas, na proporção em que a dupla D não alcançou o objetivo da questão.

Gráfico 1 – Rendimento das duplas por detalhamento de questão da tarefa I



Fonte: Elaborado pela autora.

Nosso objetivo era observar se os participantes conseguiram identificar a ideia principal mais facilmente do que os participantes que não tiveram acesso ao dicionário. No entanto, de acordo com o gráfico acima, essa diferença não ficou evidente em relação à identificação da ideia principal, uma vez que essa diferença só aparece de fato na questão 7, as duas duplas (A e B) que tiveram acesso à tradução acertaram e apenas a dupla (C) que não teve acesso ao dicionário acertou também.. Desse modo, percebemos que o desempenho de todas as duplas foram similares nessa questão.

#### 4.1.2 Análise da tarefa II

1. What is the HeForShe campaign about?

It is a uniting movement to fight for children's right.

It is a solidary campaign for gender equality initiated by UN Women.

A tarefa II traz um discurso da atriz Emma Watson sobre igualdade de gênero, texto disponível no APÊNDICE II. É solicitado na questão 1 que os participantes marquem a opção que define a campanha “HeForShe”. As duplas A, B e C atingiram o objetivo da questão, enquanto a Dupla D não obteve o mesmo resultado. Notamos que a dupla D não atentou que a campanha estava relacionada a uma iniciativa solidária de igualdade de gênero em favor das mulheres, mesmo tal informação estando no texto.

2. O que Emma Watson quis dizer com a frase: “Gender equality is your issue too.”

- a) Igualdade de gênero é uma preocupação somente de mulheres.
- b) Igualdade de gênero é um problema seu.
- c) Igualdade de gênero é um assunto para todos, sem exceção.
- d) Igualdade de gênero é uma preocupação de saúde pública.

Na questão 2, os alunos precisavam identificar o ponto de vista da atriz Emma Watson a partir de uma declaração sua no texto. Por meio desse item, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer o ponto de vista ou a ideia central defendida pela atriz Emma Watson. O ponto de vista ou a ideia central está apoiada em argumentos contundentes sobre o assunto abordado. As duplas A, B e D foram produtivas, todavia a dupla C não obteve o mesmo proveito.

3. Qual o melhor sinônimo para a palavra AFFORDED? “ I am **afforded** the same respect as men”

- a) Allowed
- b) Satisfied
- c) Neglected
- d) Refused

Para verificar o nível lexical dos participantes a questão 3 traz a identificação de sinônimos no texto. As duplas A e D tiveram resultados satisfatório, ao passo que as duplas B e C não obtiveram o mesmo aproveitamento. É preciso considerar que estamos lidando com participantes com diferentes níveis de aprendizagem.

4. Analise a frase abaixo e encontre no texto o fragmento que se refere a opinião de Emma Watson sobre igualdade de gênero. *Escolha a alternativa que tenha o mesmo significado da frase em destaque.*

**It is right that women participate in the process of deciding about the country.**

- a) It is right that socially I am afforded the same respect as men.
- b) It is right that women and men are paid the same.
- c) It is right that women and men receive the same treatment.
- d) It is right that women be involved on my behalf in the policies and decisions-making of my country.

Na questão 4 se faz necessário uma análise de um fragmento do texto sobre a opinião de Emma Watson, na qual os alunos precisam identificar a opção que tenha o mesmo sentido da frase em destaque. As duplas A, B e D atingiram o resultado positivo. Todavia, a dupla C não conseguiu aproveitamento nesta questão. Atribuímos o resultado negativo da dupla C à falta de aptidão interpretativa e lexical.

5. Encontre no texto a versão do seguinte trecho: “Nenhum país do mundo pode dizer que alcançou a igualdade de gênero.”

- a) No one country in the world where all women can expect to receive these rights.
- b) No country in the world can yet say they have achieved gender equality.
- c) We want to end gender inequality.
- d) It is right that women be involved on my behalf in the policies and decisions-making of my country.

A demanda na questão 5 é em relação à versão de uma frase que está em português e as duplas devem apontar a opção em inglês referente à sentença em destaque. Notamos que todas as duplas atingiram o objetivo da questão.

**6. Qual a ideia principal do primeiro parágrafo do texto?**

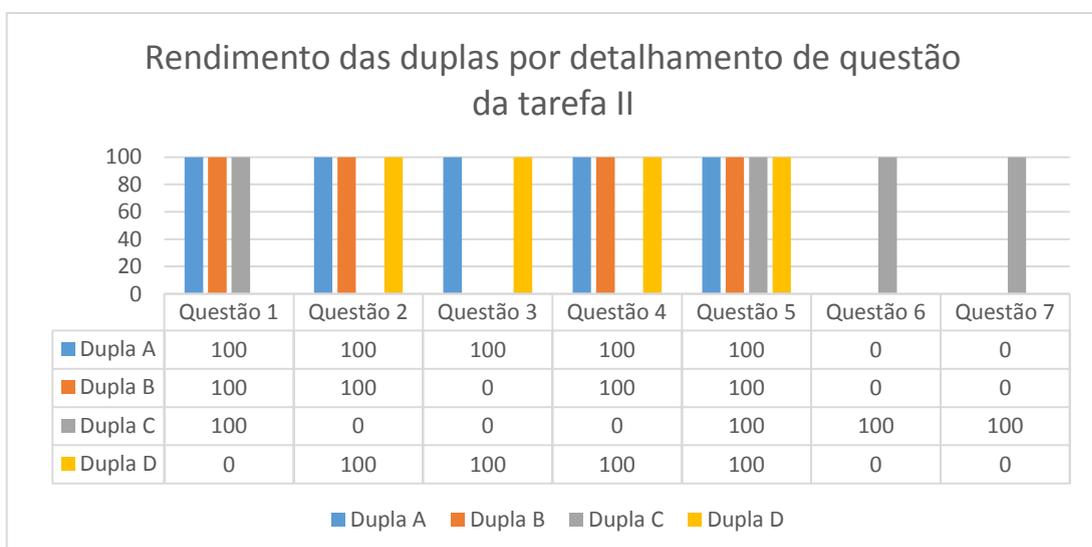
- a) Convidar mulheres para participar de um evento na UN Women.
- b) Divulgar o discurso da embaixadora Emma Watson sobre igualdade de gênero no evento especial da campanha HeForShe.
- c) Estimular a população a fazer parte da campanha HeForShe contra a desigualdade de gênero.
- d) Pedir ajuda para a divulgação da campanha HeForShe.

A questão 6 envolve a ideia principal do texto. As duplas devem escolher a melhor alternativa em relação à ideia central. Por meio desta questão, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto. As informações implícitas são aquelas que não estão presentes claramente na base textual, mas podem ser construídas pelo leitor por meio da realização de inferências que as marcas do texto permitem. Apenas a dupla C obteve aproveitamento nessa questão. Julgamos o baixo índice de desempenho na questão pelo fato dos participantes não terem observado que a ideia principal era referente ao primeiro parágrafo, como está em destaque no comando da questão. Mesmo assim, Romanelli (2009) explica que as atividades de tradução podem ser utilizadas para encorajar os alunos a se arrisquem mais em sua aprendizagem. Desse modo, mesmo 75% dos participantes não obtendo resultados positivos, percebemos que eles tentaram superar suas dificuldades.

7. Com base na leitura, justifique sua resposta com passagens do texto.

Solicita-se na questão 7 que as duplas justifiquem a ideia principal extraindo um trecho do texto que corrobore com a ideia central. Por meio desse item, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a ideia central defendida pelo autor, apoiando-se em argumentos contundentes sobre o assunto abordado. Somente a dupla C foi exitosa nessa questão. Justificamos o resultado negativo das Duplas A, B e D com o critério de ideia principal estabelecido por Torres (1998): as respostas continham informações vagas e desconstruídas que não refletiam a ideia principal do texto.

Gráfico 2 – Rendimento das duplas por detalhamento de questão da tarefa II



Fonte: Elaborado pela autora.

Com a análise do gráfico acima, verificamos que as duplas que fizeram o uso da tradução conseguiram se beneficiar mais e podemos evidenciar esse benefício principalmente nas questões que abordam o uso de sinônimos. Atkinson (1993) defende que palavras abstratas ou difíceis de explicar devem ser traduzidas, pois isso acarretará mais motivação no aprendiz, ao passo que uma palavra desconhecida não seria um empecilho para sua compreensão linguística.

#### **4.1.3 Análise da tarefa III**

1. What is the main idea of the text?
- a) It talks about a serious problem teenagers often face.
  - b) It talks about a phase in adolescence that everybody goes through.
  - c) It talks about how teens become adults.
  - d) It talks about young children development

A tarefa III apresenta um texto sobre as mudanças que ocorrem com os adolescentes durante o período da puberdade, texto este disponível no APÊNDICE III. É requerido na questão 1 que os participantes identifiquem a ideia principal do texto. Na questão 1 o aluno deve buscar informações que vão além do que está explícito, mas que, à medida que ele vá atribuindo sentido ao que está enunciado no texto, vá também deduzindo o que lhe foi solicitado. Ao realizar esse movimento, são estabelecidas formas de relações entre o texto e o seu contexto pessoal. As duplas A, B e C obtiveram sucesso nessa questão, enquanto a dupla D não atingiu o objetivo, uma vez que não conseguiu identificar a estrutura de representação da ideia principal.

2. Based on the reading, find on the text a passage that justifies the main idea of the text.

Na questão 2 se faz necessário que os participantes encontrem algum fragmento do texto que justifique a escolha da ideia principal na questão anterior. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é solicitado ao aluno que identifique um argumento entre os diversos que sustentam a proposição apresentada pelo autor. Todas as duplas participantes foram exitosas nessa questão.

3. Escolha o sinônimo mais apropriado para a palavra em destaque: “No two people are exactly **alike**...”

- a) different
- b) distinct
- c) similar
- d) diverse

A questão 3 aborda o uso de sinônimos. Esse tipo de questão ajuda os alunos a ganharem autoconfiança por meio da tradução de termos mais difíceis ou mais complexos na LE. Somente a dupla D não alcançou um resultado positivo nessa pergunta.

4. According to the text, no two people are exactly the same, but there is one thing everybody has in common. What is it?

- a) Puberty
- b) Acne
- c) Problems
- d) Friends

A questão 4 aborda a compreensão textual relacionada ao tema específico do texto. Por meio dessa questão pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer e localizar uma informação específica do texto. Todas as duplas atingiram o objetivo nessa pergunta.

5. Who enters in the puberty first?

- a) Girls between 9 and 13.
- b) Boys between 9 and 15.
- c) Girls between 8 and 13.
- d) Boys between 8 and 15.

A questão 5 também se refere à compreensão textual. Por meio dessa questão, pode-se averiguar a habilidade do aluno em identificar quem e com que idade entram na puberdade primeiro. Todos os participantes alcançaram resultados benéficos.

6. Encontre a versão mais apropriada do trecho: “Durante a puberdade, seu corpo crescerá mais rápido do que em qualquer outro momento da sua vida.”

- a) During puberty, your body will grow slower than at any other time in your life.

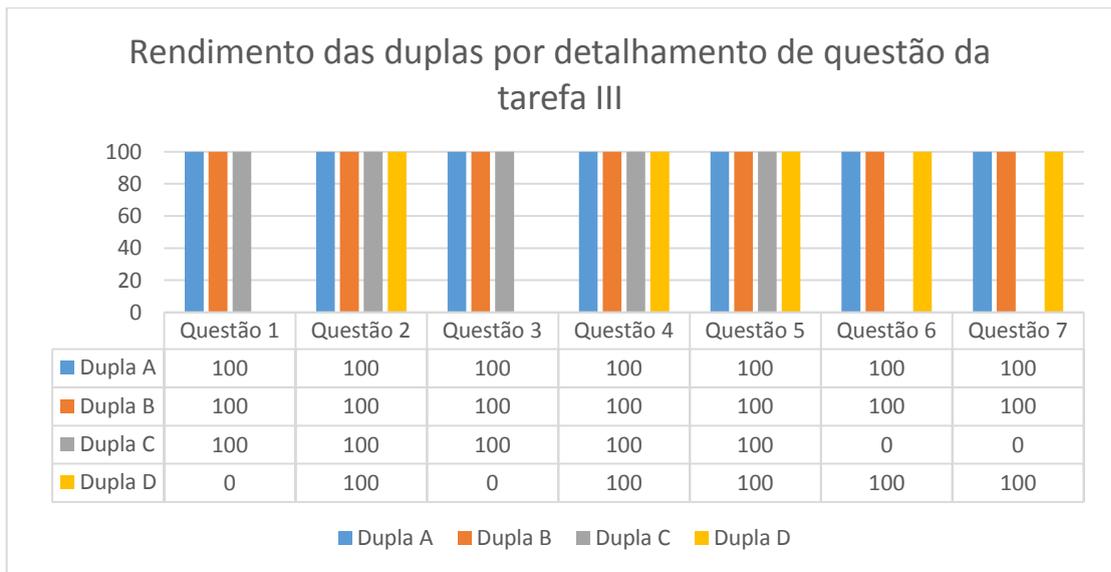
- b) During puberty, your body will grow faster than at any other time in your life.
- c) During puberty, your body will degenerate faster than at any other time in your life
- d) During puberty, your body will grow faster every time of your life.

Na questão 6 os participantes precisavam identificar a versão mais apropriada da frase em destaque. Essa questão é interessante para mostrar aos estudantes as diferenças existentes entre as línguas envolvidas no processo de aprendizagem da LE, e somente a dupla C não foi exitosa nessa questão.

7. But what is puberty anyway?
- a) Puberty it’s the time when babies become kids.
  - b) Puberty involves only a series of cognitive stages.
  - c) Puberty is associated with the development of secondary sex characteristics and rapid growth.
  - d) Puberty is the period of sexual maturation and it occurs only in girls.

Para resolver a questão 7, os alunos precisam encontrar uma informação específica no texto, a definição de puberdade. Apenas a dupla C não atingiu o objetivo da questão, e relacionamos essa falha ao nível de compreensão textual e de conhecimento prévio da dupla, já que havia a resposta no texto.

Gráfico 3 – Rendimento das duplas por detalhamento de questão da tarefa III



Fonte: Elaborado pela autora.

Através das respostas dos participantes, as duplas A e B, duplas que utilizaram a tradução, alcançaram 100% de aproveitamento. Tal observação nos conduz à fala de Lucindo

(1997) sobre a utilização de exercícios escolares visando à aquisição de uma LE. Para termos um indicativo concreto de que a aprendizagem realmente ocorreu com o uso da tradução, precisaríamos de um estudo longitudinal com a finalidade de ampliar as análises desse estudo e observar se houve mudanças no desenvolvimento linguístico durante um período de tempo previamente estabelecido, e assim concluir se realmente podemos afirmar se houve aprendizagem dos participantes. Todavia, a percepção de Lucindo (1997) fica concreta em relação ao objetivo da tradução pedagógica quando vai além de comunicar ao aluno do teor de um texto traduzido e visa reforçar sua aprendizagem. Isto posto, toda atividade elaborada pelo professor que envolva alguma prática de tradução caracteriza o uso de tradução pedagógica.

#### 4.1.4 Análise da tarefa IV

1. Qual a **ideia principal** do texto?

- ( ) Fornecer aos estudantes informações básicas sobre as mudanças climáticas.  
 ( ) Encorajar os estudantes a tomarem atitudes para acabar com o aquecimento global.

E por fim, a tarefa IV ocupa-se em falar sobre as mudanças climáticas e suas principais causas. Pediu-se, na questão 1, que os alunos identifiquem a ideia principal do texto. Todos os participantes obtiveram êxito, exceto a dupla D.

2. Com base na leitura, justifique a resposta da questão anterior com passagens do texto.

Na questão 2 os alunos devem buscar no texto uma passagem que justifique a ideia principal. As duplas B e C atingiram o objetivo da questão, essas duplas conseguiram justificar a ideia principal de forma completa, isto é, a informação estava acurada e precisa. Todavia, as duplas A e D não obtiveram o mesmo resultado.

3. Qual a melhor tradução para as palavras destacadas? “People are adding **heat trapping gases** to the atmosphere.”

- a) Gases adicionais  
 b) Gases captadores de calor  
 c) Gases quentes  
 d) Gases efeito estufa

A questão 3 aborda a tradução de um termo do texto. Com esta indagação, pretende-se verificar se o leitor é capaz de inferir um significado para uma palavra ou expressão que ele desconhece. O também pode selecionar informações presentes na superfície textual que estabeleça relações entre informações do texto e seus conhecimentos prévios. Apenas a dupla D não obteve um resultado satisfatório na questão 3.

4. What is the best synonym for STRONGER?

- a) Powerful
- b) Powerless
- c) Delicate
- d) Weak

A questão 4 ocupa-se em torno do sinônimo mais apropriado para um termo. Todas as duplas foram bem-sucedidas na questão. Acreditamos que todos tiveram resultado positivo por Stronger ser uma palavra frequentemente utilizada em músicas e em redes sociais.

5. What are the consequences of warmer temperatures?

- a) Biodiversity will continue without damages.
- b) Changes around the world will happen, such as melting glaciers.
- c) Our planet will produce more water.
- d) People and animals will live more.

A questão 5 versa sobre a compreensão de texto relacionada a um assunto específico. Essa questão faz com que o aprendiz ative seu o conhecimento prévio sobre um determinado assunto, no caso desta questão, fala sobre as consequências do aquecimento da temperatura no mundo. No entanto, somente a dupla C não atingiu o resultado satisfatório. Atribuímos esse resultado negativo a falta de conhecimento prévio e escassez de vocabulário.

6. De acordo com o autor do texto, qual fator é considerado a principal causa da mudança climática?

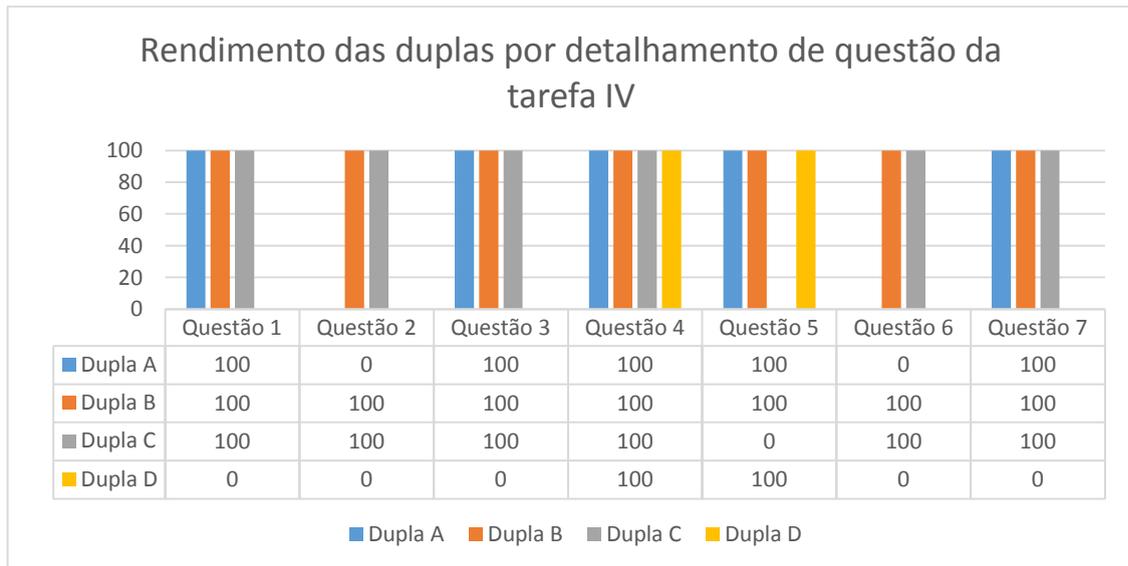
Na questão 6 as duplas precisam identificar a principal causa das mudanças climáticas de acordo com o autor do texto. As duplas B e C alcançaram um resultado profícuo, enquanto as duplas A e D não foram exitosas nessa pergunta. Ambas as duplas

apresentaram dificuldades de interpretar a questão, visto que as duplas não conseguiram chegar à resposta correta localizando as informações que foram solicitadas.

7. Escolha um fragmento do texto que justifique a resposta da questão anterior.

É necessário na questão 7 que as duplas extraíam um fragmento do texto que confirme a causa da mudança climática no mundo. Apenas a dupla D não alcançou o objetivo em pauta, uma vez que, não conseguiram identificar a localização da informação, complementando o que é pedido no enunciado ou relacionando o que é solicitado no enunciado, com a informação no texto.

Gráfico 4 – Rendimento das duplas por detalhamento de questão da tarefa IV



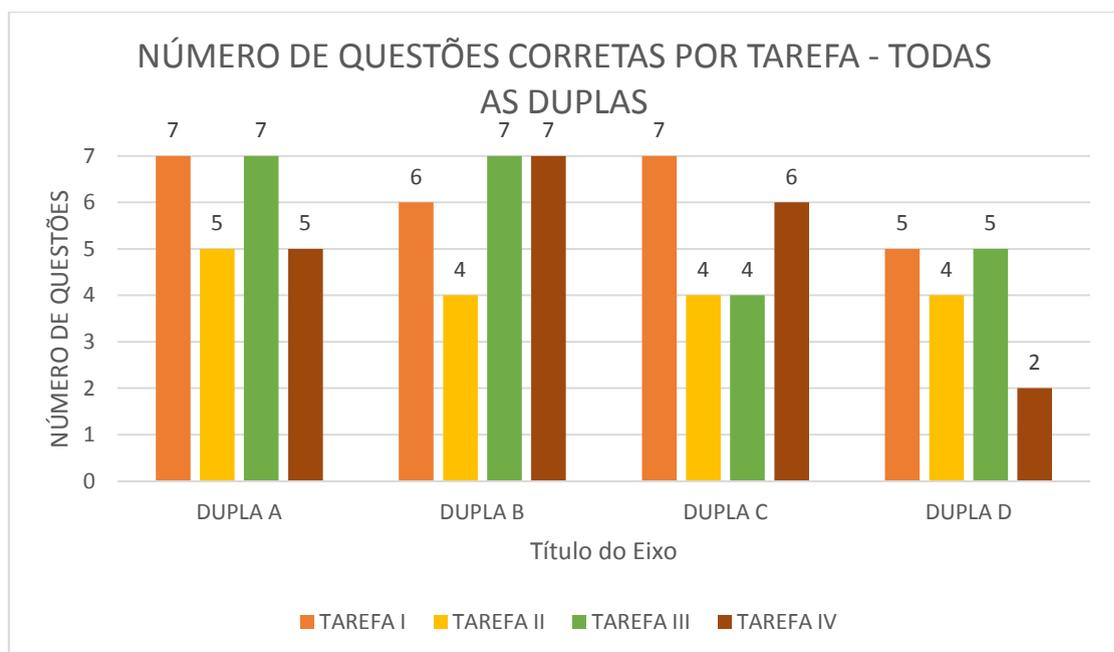
Fonte: Elaborada pela autora.

O resultado acima revela que a dificuldade em desenvolver a leitura foi maior para a Dupla D que não obteve a tradução como auxílio pedagógico. Segundo Romanelli (2009) é importante que em níveis iniciais a tradução seja usada para superar dificuldades na LE. O recurso da tradução pedagógica possibilitou às duplas A e B a ampliação de significado para a interpretação textual. Esse fato reforça a importância do uso da tradução em níveis iniciais de aprendizagem. Ainda de acordo com Romanelli (2009), quanto mais diferentes forem os níveis lexicais e gramaticais entre duas línguas, maior a necessidade da tradução. Levando em consideração a realidade dos participantes desse estudo, é importante destacar que o uso da LM é inevitável, sobretudo pelo nível de aprendizagem no qual os alunos se encontram.

Branco (2009), nesse sentido, nos alerta que é natural que um aluno tentando se comunicar na LE fique preso à sua LM, pois o aprendiz vai construindo elos entre as línguas com comparações de forma e estrutura linguística. Para o autor, é nesta fase que o professor deve iniciar o processo de distinção entre a LE e a LM. À vista disso, o professor pode tornar a interlíngua como uma ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem, levando em consideração que o aluno possa utilizar a proximidade de significados entre as línguas.

A partir desse momento, nos deteremos em divulgar os resultados analisando o progresso de cada dupla na execução das Tarefas I, II, III e IV. Inicialmente, discutiremos o resultado por meio da observação de um gráfico, o rendimento geral de todas as duplas levando em consideração cada tarefa aplicada.

Gráfico 5 – Análise do número de questões corretas por tarefa de todas as duplas

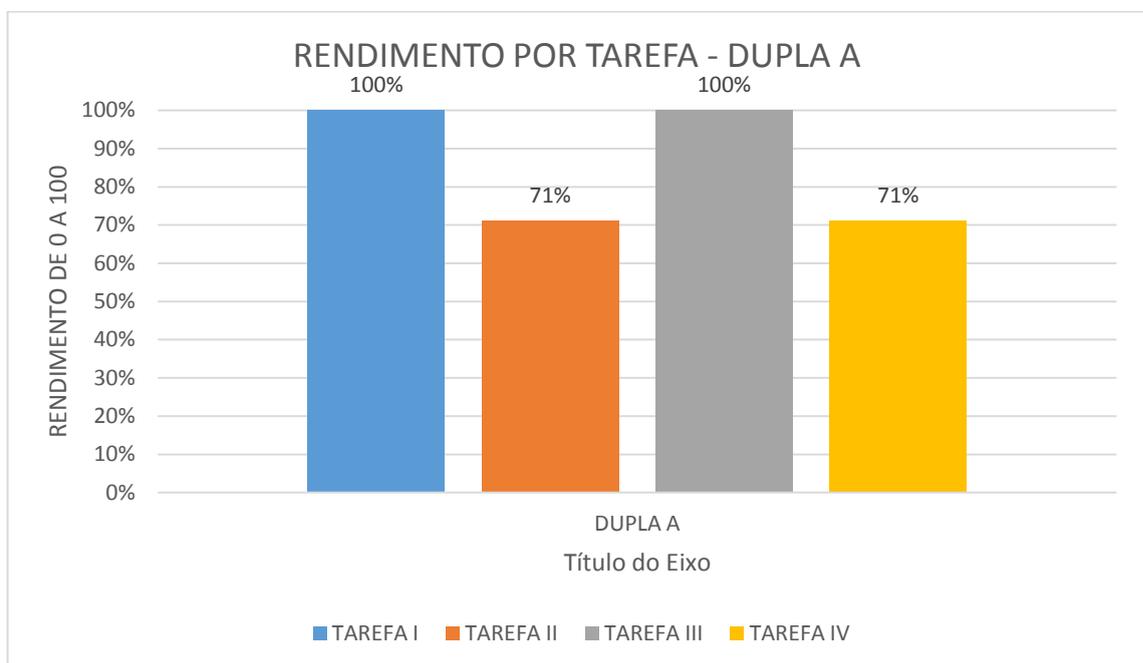


Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico acima, analisamos o número de acertos por todas as duplas. Foram realizadas quatro tarefas, cada uma contendo 7 questões. Como podemos notar, as Duplas A e B conseguiram 100% de aproveitamento em duas tarefas, enquanto a Dupla C conseguiu 100% de aproveitamento em apenas uma tarefa e a Dupla D não conseguiu 100% de aproveitamento em nenhuma atividade. Ressaltamos que, durante esse estudo, as Duplas A e B tiveram o auxílio da tradução na realização das tarefas, ao passo que, as Duplas C e D não fizeram uso da tradução. Nos gráficos a seguir, analisaremos o rendimento de cada dupla individualmente. Em suma, no gráfico 1, observamos que as duplas que tiveram o auxílio da

tradução, obtiveram maiores números de acertos. Um estudo feito por Marta Antón e Frederick DiCamilla (1999) com americanos alunos de espanhol, concluiu que, dentro de uma perspectiva sociocultural, o uso da tradução é profícuo para o aprendizado de LE, uma vez que permite um diálogo colaborativo, criando um espaço social e cognitivo que permite aos alunos, especialmente em trabalhos em grupo, ajudarem uns aos outros e a si mesmos na conclusão das tarefas. Essa afirmação é tanto mais válida quanto menor for o nível de proficiência dos alunos na LE, ou seja, isso se aplica aos participantes do nosso estudo.

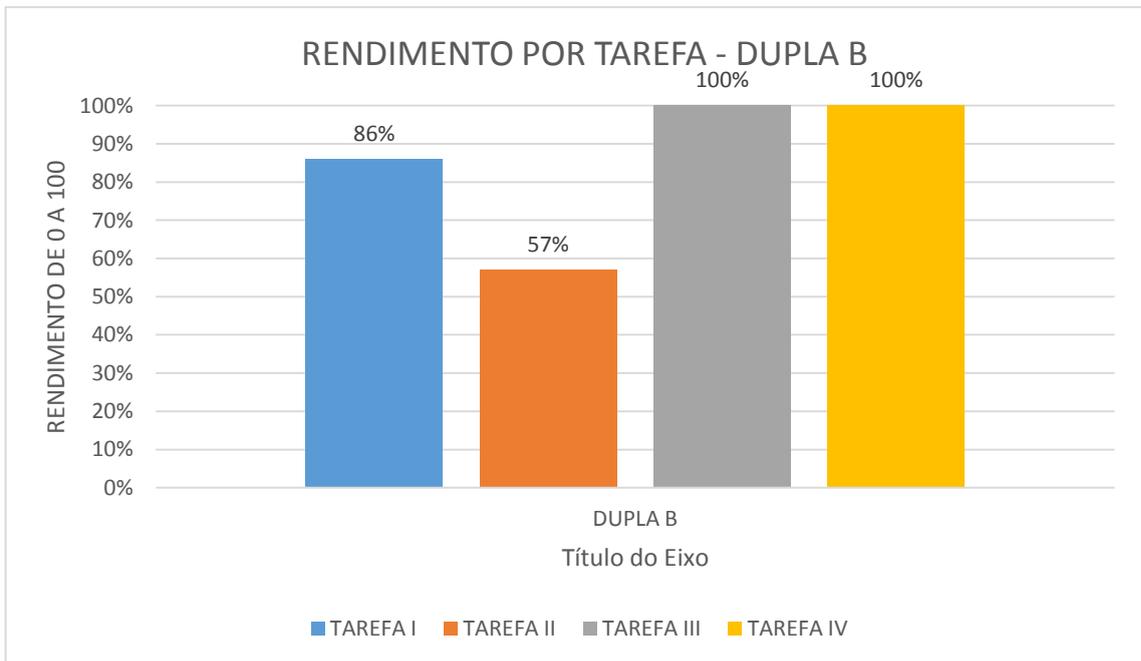
Gráfico 6 – Análise de rendimento por tarefa da dupla A



Fonte: Elaborado pela autora.

A dupla A obteve 100% de aproveitamento na Tarefa I, na Tarefa II o percentual ficou em 71%, na Tarefa III verificamos 100% de acertos e, por fim, na tarefa IV a dupla alcançou 71% de rendimento.

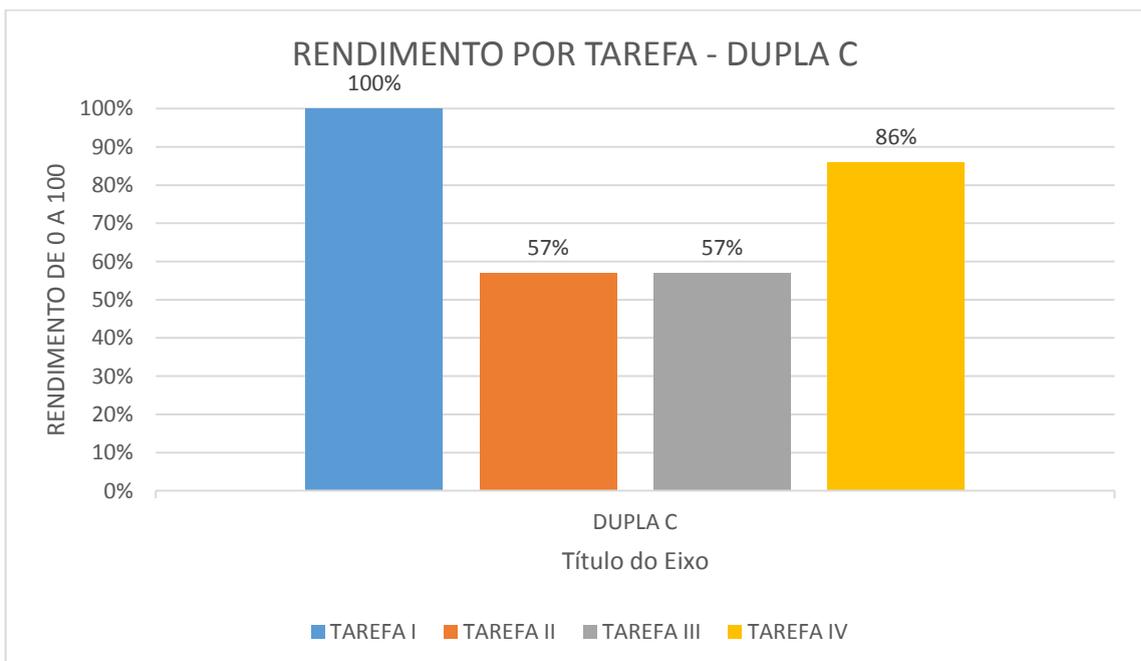
Gráfico 7 – Análise de rendimento por tarefa da dupla B



Fonte: Elaborado pela autora.

A dupla B obteve 86% de aproveitamento na Tarefa I, na Tarefa II houve uma baixa e o alcançado foi 57%; nas Tarefas III e IV ocorreu um rendimento de 100%.

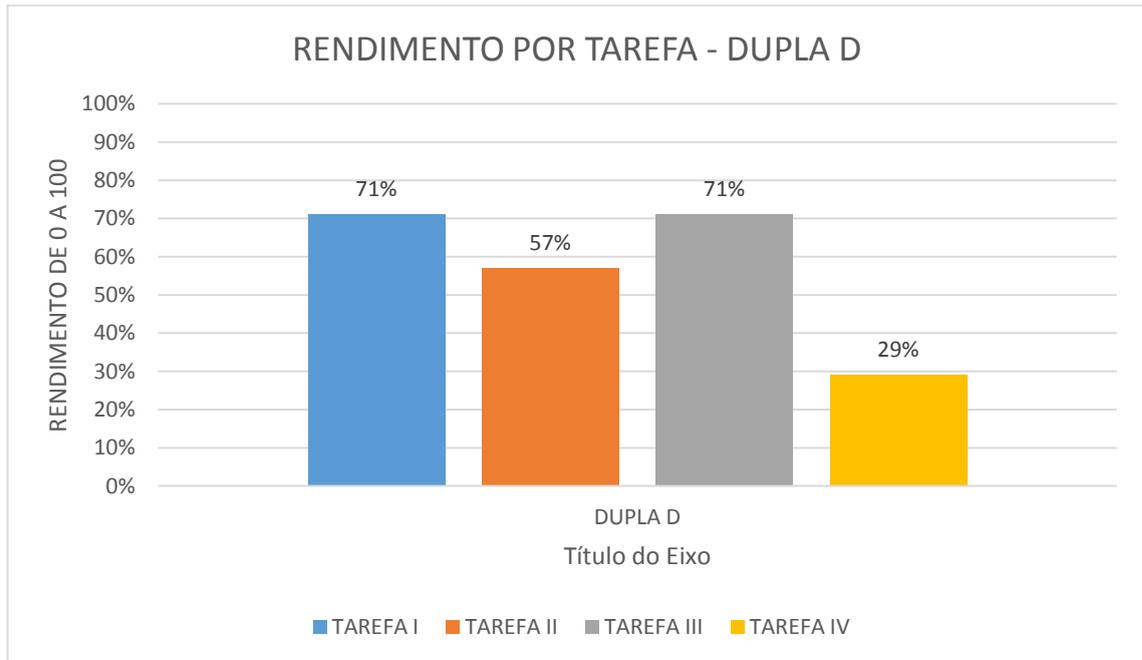
Gráfico 8 – Análise do rendimento por tarefa da Dupla C



Fonte: Elaborado pela autora.

A Dupla C conseguiu 100% de acertos na Tarefa I, já nas Tarefas II e III houve uma queda no número de acertos, provocando um rendimento de apenas 57% e, por fim, aconteceu uma melhora na Tarefa IV com 86% de rendimento.

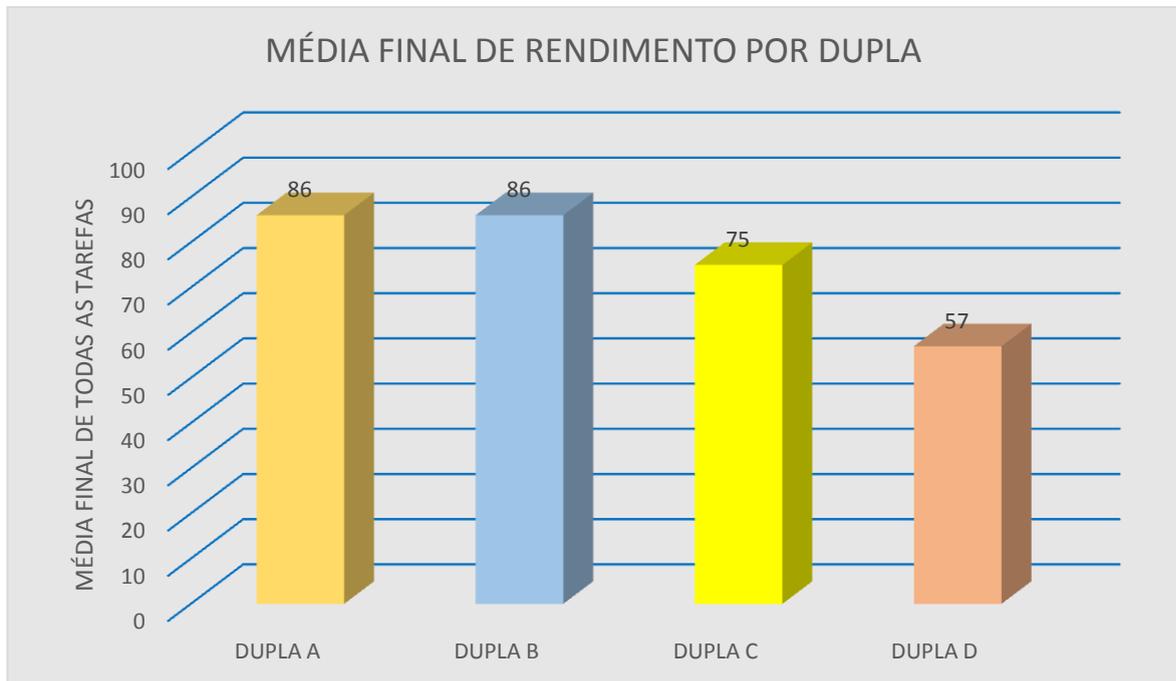
Gráfico 9 – Análise de rendimento por Tarefa da Dupla D



Fonte: Elaborado pela autora.

A Dupla D alcançou 71% de aproveitamento nas Tarefas I e III, na Tarefa II o aproveitamento ficou em 57%, e na Tarefa IV o rendimento ficou em apenas 29%.

Gráfico 10 – Média final do rendimento das duplas com base em todas as tarefas



Fonte: Elaborada pela autora.

Com o propósito de se ter uma visão global do rendimento final de cada dupla, montamos o gráfico acima, somamos o número de acertos em cada tarefa e depois dividimos por quatro para chegarmos na média final de todas as tarefas realizadas. Inicialmente, percebemos que as Duplas A e B obtiveram os melhores rendimentos, ambas com 86% de aproveitamento total, já a Dupla C conseguiu 75% de aproveitamento, enquanto a Dupla D teve o rendimento mais baixo, com 57% de rendimento total.

Com base na análise dos dados, verificamos as duplas que tiveram o auxílio da tradução obtiveram uma melhor compreensão leitora e, por consequência, melhores resultados. Diante disso, a visão de Costa (1988) é corroborada quando o autor diz que a tradução é uma das formas mais adequadas para se conhecer a estrutura de um texto e sua utilização, além de ser um meio eficaz para desvelar as limitações e as características do código linguístico materno.

Costa (1988) considera a tradução como uma quinta habilidade, além da compreensão oral e escrita bem como da produção oral e escrita. Para o autor, traduzir representa um hábito de muita utilidade, uma vez que em várias situações cotidianas temos a necessidade de traduzir textos por diversas razões, como, por exemplo, compreender um manual de instruções, entender um anúncio, ler um texto em língua estrangeira, oferecer ajuda a alguém que desconhece a língua estrangeira, entre outros. O autor também enfatiza a

dimensão cultural que podemos perceber através da prática da tradução, pois cada cultura apresenta suas particularidades, que são transferidas à língua, por isso nem sempre conseguimos encontrar equivalentes para algumas palavras ou expressões, que são muito específicas de determinada língua/cultura. Em seguida, iremos analisar a performance dos alunos na identificação de ideias principais do texto.

Nesse estudo, para analisar o desempenho dos alunos em relação à identificação da ideia principal nos textos de LI nos baseamos em três tipos de avaliação. As respostas dos participantes para cada texto foram pontuadas de acordo com os critérios estabelecidos a seguir com base em Torres (1998):

- (1) **Completo** - para sentença tópica sublinhada ou parafraseada, declarações construídas para ideias principais implícitas, todas consideradas convenientemente precisas;
- (2) **Parcial** - para respostas parcialmente precisas, ou seja, quando as respostas (parafraseadas ou principais ideias construídas) expressaram parte das ideias que deveriam ser incluídas nas principais declarações de ideias;
- (3) **Nenhuma** - para declarações de ideias principais que não se encaixavam nos padrões esperados.

Considerando os parâmetros mencionados acima, os resultados do teste da ideia principal foram, então, classificados de acordo com os critérios estabelecidos por Torres (1998) ou seja, parâmetro *Completo* para ideias principais precisas e acuradas, *Parcial* para respostas parcialmente precisas e *Nenhuma* para respostas diferente das esperadas, ou seja, quando a resposta é geral ou vaga demais para ser aceitável ou quando é apenas um detalhe de apoio ou quando a resposta contém informações mal interpretadas.

As escalas a seguir foram projetadas para avaliar a capacidade dos sujeitos de identificar ideias principais em cada texto.

Através de exercícios baseados nos textos do material didático, verificaremos se os alunos conseguiram melhores resultados com o uso da tradução ou com as estratégias de leitura sem o auxílio da tradução para identificar a ideia principal e interpretar os textos.

Ressaltamos que, para a identificação da ideia principal, cada tarefa continha 2 perguntas sobre o assunto, uma questão de múltipla escolha sobre a ideia principal e, em seguida, uma questão aberta para que fosse exposta a justificativa do item com passagens do texto.

Tabela 3 – Análise da habilidade de identificação da ideia principal (Tarefa I)

| Habilidade de identificar a ideia principal | TAREFA I                        |                                 |                                 |                                 |
|---|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
|   | Dupla A com auxílio da tradução | Dupla B com auxílio da tradução | Dupla C sem auxílio da tradução | Dupla D sem auxílio da tradução |
| COMPLETA                                    | X                               | X                               | X                               | X                               |
| PARCIAL                                     | –                               | –                               | –                               | –                               |
| NENHUMA                                     | –                               | –                               | –                               | –                               |

Fonte: Elaborada pela autora.

|  |
|--|
| <b>Dupla A:</b> “This non-animated version for me was spectacular visually, moving, romantic and sparked the flames in my heart from this legendary fairy tale I’ve held since I was seven.” |
| <b>Dupla B:</b> “This non-animated version for me was spectacular visually, moving, romantic and sparked the flames in my heart [...]”   |
| <b>Dupla C:</b> “This non-animated version for me was spectacular visually, moving, romantic and sparked the flames in my heart from this legendary fairy tale I’ve held since I was seven.” |
| <b>Dupla D:</b> “This non-animated version for me was spectacular visually, moving, romantic and sparked the flames in my heart from this legendary fairy tale I’ve held since I was seven.” |

Observamos que na Tarefa I, todas as duplas conseguiram identificar a ideia principal do texto. O propósito é avaliar a habilidade dos participantes reconhecerem e identificarem a ideia mais importante do texto. De acordo com Brown and Day’s (1983) é mais difícil para os participantes construírem a ideia principal do que selecionar, o que prova, no caso do nosso estudo, que a identificação da ideia principal não foi obstaculizada, uma vez que os alunos deveriam apenas identificar as ideias do texto, e não criá-las. Carrell (1984) afirma que alguns tipos de estrutura textuais facilitam a compreensão dos textos pelos leitores e, conseqüentemente, a idéia principal na identificação de textos.

Tabela 4 – Análise da habilidade de identificação da ideia principal (Tarefa II)

| Habilidade de identificar a ideia principal | TAREFA II                       |                                 |                                 |                                 |
|---|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
|   | Dupla A com auxílio da tradução | Dupla B com auxílio da tradução | Dupla C sem auxílio da tradução | Dupla D sem auxílio da tradução |
| COMPLETA                                    | –                               | –                               | X                               | –                               |
| PARCIAL                                     | –                               | –                               | –                               | –                               |
| NENHUMA                                     | X                               | X                               | –                               | X                               |

Fonte: Elaborada pela autora.

**Dupla A:** “I am reaching out to you because I need your help. We want to end gender inequality and to do that we need everyone to be involved [...]”

**Dupla B:** “We want to end gender inequality and to do that we need everyone to be involved.”

**Dupla C:** “Speech by UM women Goodwill Ambassador Emma Watson at a special event for the HeForShe campaign.”

**Dupla D:** “I am reaching out to you because I need your help.”

Na tarefa II, a maioria dos participantes não demonstraram habilidade de reconhecer a ideia principal; verificamos esse fato nas duplas A, B e D. De acordo com Tavares (1991), tal fato sugere falta de instrução e conhecimento no assunto que esses sujeitos não estão acostumados com o tema e o tipo de leitura em LI. Acreditamos que a maioria das duplas não alcançou um resultado satisfatório por falta de leitura atenta, pois para a identificação da ideia principal dessa atividade eles deveriam observar de forma específica o primeiro parágrafo, e isso ficou bem explícito no comando da questão. No entanto, apenas a Dupla C atentou-se para essa informação. Em contrapartida, a Dupla C, que não teve o auxílio da tradução, alcançou uma identificação da ideia principal *completa*.

Block (1986) observa que leitores de uma língua estrangeira parecem trazer consigo o conhecimento do processo de leitura e das abordagens da tarefa para a aplicação de características específicas do idioma no texto, e revela que alguns aspectos da capacidade de leitura são facilmente transferidos de um idioma para outro. Como consequência, a similaridade dos resultados de *nenhuma* identificação de ideia principal por parte das duplas A, B e D nos sugere falta de conhecimento prévio sobre o assunto abordado no texto e que as estratégias utilizadas pelas duplas não foram eficazes. Seguindo o pensamento de Block (1986) supomos que os participantes parecem ser capazes de transferir suas estratégias de leitura de LI para L2, assim como também eles podem transferir suas dificuldades de leitura. Ainda segundo Block (1986), o baixo desempenho de leitura dos alunos de L2 pode ser atribuído ao uso inadequado de estratégias de solução de problemas quando um texto se torna difícil de ler. Como tal dificuldade pode ocorrer devido à falta de monitoramento da compreensão, à falta de conhecimento da estrutura retórica de L2, à dificuldade vocabulário e à falta de conhecimento prévio. Block destaca que os leitores devem ser capazes de implementar uma estratégia ou estratégias adequadas ao problema. Isso pode incluir decidir o que focar, voltar ao texto quando a concentração enfraquecer e monitorar a compreensão.

Tabela 5 – Análise da habilidade de identificação da ideia principal (Tarefa III)

| Habilidade de identificar a ideia principal | TAREFA III                      |                                 |                                 |                                 |
|---|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
|   | Dupla A com auxílio da tradução | Dupla B com auxílio da tradução | Dupla C sem auxílio da tradução | Dupla D sem auxílio da tradução |
| COMPLETA                                    | X                               | X                               | X                               | –                               |
| PARCIAL                                     | –                               | –                               | –                               | X                               |
| NENHUMA                                     | –                               | –                               | –                               | –                               |

Fonte: Elaborada pela autora.

|   |
|---|
| <b>Dupla A:</b> “It’s also important to remember that everybody goes through these changes.”          |
| <b>Dupla B:</b> “Puberty is the name when your body begins to develop as you move from kid to adult.” |
| <b>Dupla C:</b> “It’s also important to remember that everybody goes through these changes.”          |
| <b>Dupla D:</b> “Puberty is the name when your body begins to develop as you move from kid to adult.” |

A grande maioria das duplas A, B e C conseguiram identificar a ideia principal *completa*. Somente uma dupla, a D, que não teve o auxílio da tradução, obteve um reconhecimento *parcial* da ideia principal, pois, de acordo com Torres (1998) a dupla forneceu respostas parcialmente precisas, ou seja, quando as respostas parafraseadas ou principais ideias construídas expressaram parte das ideias que deveriam ser incluídas nas principais declarações de ideias.

Tabela 6 – Análise da habilidade de identificação da ideia principal (Tarefa IV)

| Habilidade de identificar a ideia principal | TAREFA IV                       |                                 |                                 |                                 |
|---|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
|   | Dupla A com auxílio da tradução | Dupla B com auxílio da tradução | Dupla C sem auxílio da tradução | Dupla D sem auxílio da tradução |
| COMPLETA                                    | –                               | X                               | X                               | –                               |
| PARCIAL                                     | X                               | –                               | –                               | –                               |
| NENHUMA                                     | –                               | –                               | –                               | X                               |

Fonte: Elaborada pela autora.

|  |
|--|
| <b>Dupla A:</b> “Our world is always changing. Look out your window long enough and you might see the weather change. The Earth’s climate is changing too, but in ways that you can’t easily see.” |
| <b>Dupla B:</b> “The Earth’s climate is changing too, but in ways that you can’t easily see.”  |
| <b>Dupla C:</b> “The Earth’s climate is changing, and people’s activities are the main cause.”   |
| <b>Dupla D:</b> “Look out your window long enough.”  |

Em observação da Tarefa IV, as duplas B e C conseguiram alcançar a identificação *completa* da ideia principal, a Dupla A teve uma identificação *parcial* e a Dupla D não obteve *nenhuma* identificação.

Como um todo, os resultados desta seção parecem ser similares. Fizemos um média separando as duplas que tiveram o auxílio da tradução e as duplas que não utilizaram a tradução. e verificamos que em relação a identificação da ideia principal, as duplas A e B obtiveram uma porcentagem igual, 69% de aproveitamento, enquanto as duplas C e D também conseguiram alcançar 69% de aproveitamento. Lembramos que para chegar a esse resultado utilizamos somente a média das questões que solicitavam a identificação da ideia principal, somamos as pontuação das duplas que tiveram o uso da tradução para contrastar com as duplas que não utilizaam a tradução. As porcentagens foram estabelecidas seguindo este critério.

- Completa: 100%
- Parcial: 50%
- Nenhuma: 0%

Ao realizar a média, somamos o resultado de cada dupla em cada tarefa, juntando tudo para as duas duplas, 4 atividades valendo 100 para cada dupla, multiplicando isso por 2, já que estamos analisando duas duplas, a porcentagem chegava a 800% no total. Somamos a porcentagem da dupla e dividimos pelo total (800%) e, assim, chegamos na média final de aproveitamento das duplas. Dessa forma, observamos que, nesse aspecto, a tradução não influenciou o resultado nem positivamente, nem negativamente, pois ambas as duplas, com e sem tradução obtiveram o mesmo resultado. No entanto, ao avaliarmos as tarefas de um modo geral, incluindo as questões de interpretação de texto, os alunos que tiveram acesso à tradução conseguiram melhores resultados. Todavia, ao analisarmos as duplas individualmente, percebemos que etas obtiveram o seguinte aproveitamento sobre a identificação das ideias principais: Dupla A, 63%; Dupla B, 75%; Dupla C, 100%; Dupla D, 38%. Ou seja, de um modo geral, as duplas que tiveram o auxílio da tradução obtiveram os resultados mais similares, não havendo uma disparidade grande. Já nas duplas que não tiveram o auxílio da tradução, houve uma discrepância significativa nos resultados. É curioso constatar que os resultados obtidos apontam que a Dupla C, sem o auxílio da tradução, alcançou o melhor resultado, e no sentido oposto, a Dupla D, que também não teve a tradução como ferramenta pedagógica, atingiu o pior resultado.

Podemos ver que os sujeitos envolvidos no estudo, para as questões voltadas para identificação da ideia principal, produziram uma diversidade de respostas, o que pode refletir nos critérios sobre o que eles consideram importante incluir em suas declarações de ideias principais e o grau de generalização das ideias incluído nas declarações. Essa generalização foi determinada pelo objetivo da tarefa em questão, declarada nas instruções para o teste: “justifique a ideia principal do texto ou parágrafo retirando uma parte do texto”.

Nesta seção, examinamos as respostas dadas pelos sujeitos deste estudo quando eles foram convidados a dar a ideia principal do texto ou de um determinado parágrafo. Ao pesquisarmos na literatura específica, autores como Cunningham e Moore (1986) e Tomitch e Williams (1988) que constataram que não há uma definição clara sobre o que exatamente uma ideia principal é, devido às indefinições tanto nos livros de instruções quanto nas instruções de professores sobre o assunto. Para eles, o professor precisa utilizar a técnica de scaffolding - fornecer aos alunos andaimes eficazes. O professor, ou um indivíduo mais qualificado, deve guiar e oferecer recursos para que o aprendiz construa seu conhecimento a partir do que ele já sabe ao observar, trocar ideias e receber auxílio de alguém mais experiente e talentoso, conseguindo evoluir, desenvolver-se e atingir níveis mais avançados de conhecimento para a identificação da ideia principal e, assim, os participantes poderiam descobrir os conceitos e o professor ser capaz de fazer seus alunos entenderem e usarem convenientemente as diferentes tarefas que envolvem as ideias principais (CUNNINGHAM; MOORE, 1986).

Com a intenção de se ter uma visão geral sobre as dificuldades e os maiores desafios neste processo de ensino e aprendizagem nas aulas de inglês, foram aplicadas 4 tarefas e um questionário pós-avaliativo. A construção de um questionário, segundo Aaker *et al.* (2001), é considerada uma “arte imperfeita”, pois não existem procedimentos exatos que garantam que seus objetivos de medição sejam alcançados com boa qualidade.

Segundo o mesmo autor, fatores como bom senso e experiência do pesquisador podem evitar vários tipos de erros em questionários, como, por exemplo, as questões ambíguas, potencialmente prejudiciais, dada sua influência na amplitude de erros.

Com relação ao questionário pós-tarefa, temos que: os oito participantes que colaboraram na geração de dados tinham entre 14 e 16 anos. Os participantes foram identificados pela letra P e números, respectivamente. Para a geração de dados, a pesquisadora distribuiu as duplas de forma aleatória, não tendo nenhum critério pré-estabelecido, assim, os participantes foram denominados da seguinte maneira:

Dupla A: P1 e P2

Dupla B: P3 e P4

Dupla C: P5 e P6

Dupla D: P7 e P8

- Quanto ao nível de dificuldade da tarefa:

#### **Participantes que tiveram o auxílio da tradução:**

P1- (Moderada). Achei as atividades moderadas porque eu consegui fazer boa parte das questões sem dificuldades.

P2- (Fácil). Pois, as tarefas não possuíam perguntas difíceis de se responder, e também não possuíam palavras difíceis de se traduzir.

P3- (Moderada). Porque agora os textos são maiores e eu não sabia a tradução de algumas palavras.

P4- (Moderada). Havia coisas que eu já conhecia e coisas que eu não conhecia.

#### **Participantes que não tiveram o auxílio da tradução:**

P5- (Moderada). Eu achei moderada porque tinha coisas em inglês que eu não entendia.

P6- (Difícil). Pois, para quem não entende e não tem o auxílio de algo complica muito.

P7- (Moderada). Moderada, pois dava para entender algumas partes por interpretação, mas também era difícil de entender algumas palavras.

P8- (Moderada). Porque tinha questões que eu não entendia.

De modo geral, 6 participantes consideraram as atividades moderadas, enquanto 1 participante achou fácil e 1 julgou as atividades difíceis.

- Quanto ao fato de a tarefa ter sido feita em dupla, os oito participantes, de forma unânime, consideraram que foi benéfico pelas seguintes razões:

#### **Participantes que tiveram o auxílio da tradução:**

P1-Foi benéfico porque eu tive a oportunidade de conversar e refletir sobre as coisas que eu não sabia.

P2- Foi benéfico, pois você também tem a ajuda de outra pessoa para responder as questões.

P3- Benéfico, minha dupla me ajudou nas dúvidas.

P4- Benéfico no meu caso, um ajudou ao outro na solução das questões.

### **Participantes que não tiveram o auxílio da tradução:**

P5- Foi benéfico porque eu aprendi coisas novas.

P6- Foi benéfico, pois sempre concordávamos nas respostas.

P7- Foi indiferente, pois a minha dupla não aceitava minhas opiniões e isso dificultou o processo.

P8- Benéfico, porque foi útil, e foi mais fácil fazer.

Em suma, o fato de o exercício ter sido efetuado em dupla facilitou a atividade, segundo os participantes, devido ao fato de que, em pouco tempo, aprenderam um com o outro, dando segurança um ao outro ao confirmar ou refutar ideias, o que enriqueceu a qualidade do que foi produzido pelos participantes.

- Quanto à percepção de aprendizado novo, apenas 1 participante que não utilizou a tradução parece não ter percebido progresso no seu aprendizado, já os outros 7 participantes observaram melhoria, principalmente na modalidade na escrita e leitura.

### **Participantes que tiveram o auxílio da tradução:**

P1- Me proporcionou aprendizado na escrita e leitura.

P2- Me proporcionou aprendizado na escrita, leitura e oralidade.

P3- Me proporcionou aprendizado na escrita e leitura.

P4- Me proporcionou aprendizado na escrita.

### **Participantes que não tiveram o auxílio da tradução:**

P5- Me proporcionou aprendizado na leitura.

P6- Não me proporcionou nenhum aprendizado.

P7- Me proporcionou aprendizado na oralidade.

P8- Me proporcionou aprendizado na escrita, leitura e oralidade.

- Quanto ao uso da tradução como ferramenta de apoio durante as aulas de LI.

### **Participantes que tiveram o auxílio da tradução:**

P1- Eu acho interessante porque vai ajudar quem não entende inglês muito bem.

P2- Importante, pois faz com que você pense mais.

P3- Ajuda muito, mas nem sempre é necessário ficar usando sempre, até para treinar seu aprendizado.

P4- Acho que pode ajudar ou atrapalhar, pois, as vezes, a tradução ao pé da letra é meio complicada de se entender.

### **Participantes que não tiveram o auxílio da tradução:**

P5- Eu acho boa porque ajuda muito na hora da tradução.

P6- Eu acho muito bom, pois, não é todo mundo que tem facilidade de aprender.

P7- É necessário, pois ajuda os alunos que tem dificuldades.

P8- Acho uma boa ideia, por causa, que tem gente que não sabe inglês 100%.

Em suma, verificamos que quase todos os participantes acreditam que o uso da tradução no aprendizado da LI é considerado *“importante e necessário”*, entre outras qualificações positivas que puderam ser extraídas do corpus analisado. Mais especificamente, para tais alunos, segundo Terra (2004) e Fracaro (2002), através do uso da tradução no aprendizado da LE, é possível alcançar objetivos bastante definidos, tais como: ampliar conhecimentos, aumentar o vocabulário, despertar o interesse pela LE, avaliar a aprendizagem, perceber as semelhanças e as diferenças entre LM/LE, proporcionar a familiarização com a LE e tirar dúvidas.

Observamos que 1 participante comentou sobre a tradução ajudar ou atrapalhar com relação a traduções ao “pé da letra”. A ideia de tradução como “transferência”, passagem de termos equivalentes de uma língua para outra, como se o texto traduzido fosse o espelho do original, revela-se conflituosa para o aluno. Por conseguinte, o participante refletiu inconscientemente sobre o conceito de Equivalência na Tradução como aponta Rodrigues (2000), o qual sugere que não se trata apenas do conceito de equivalência não encontrar uma definição precisa mesmo em autores que partem dele para definir tradução; a própria natureza da tradução seria incompatível com a noção de equivalência. Diante do exposto, esse relato evidencia que, no contato com a língua estrangeira, a noção de equivalência é tolhida pela impossibilidade de conseguir encontrar palavras, na língua de chegada, que correspondam exatamente ao efeito de sentido desejado, pelo texto de partida, já que, como diz o aluno, “a tradução ao pé da letra é meio complicada de se entender” (P4). Desse modo, o aluno parece se dar conta de que somente ele próprio, a partir da sua leitura particular do texto de partida, seria capaz de escolher a palavra de forma a construir sentidos no texto traduzido. Em resumo, pode-se depreender, a partir das formulações desses participantes, que a tradução pedagógica é um meio utilizado para facilitar o aprendizado da língua-alvo.

As perguntas a seguir foram feitas apenas para os participantes que utilizaram a tradução.

- Quanto à tradução e à insegurança na decisão por alguma palavra ou estrutura traduzida.

P1- Sim. Fiquei com receio da tradução não ser boa.

P2- Não tive insegurança.

P3- Não tive insegurança.

P4- Sim. Dúvidas em algumas palavras.

Com base nas respostas acima, contatamos que 2 participantes tiveram algum tipo de insegurança depois da tradução, e, em oposição, outros 2 participantes relataram não ter tido insegurança ao traduzir.

- Sobre a percepção de lacunas, de forma unânime, todos responderam que resolveram as dúvidas por meio da colaboração do par.

P1- Tive a colaboração do meu par.

P2- Tive a colaboração do meu par.

P3- Tive a colaboração do meu par.

P4- Tive a colaboração do meu par.

Vê-se que o grande sentimento de conflito e incerteza instaurado pela constatação da multiplicidade de sentidos possíveis, que são alavancados no processo tradutório, leva o aluno a refletir sobre a tradução. Os 4 participantes que notaram lacunas durante a realização da tarefa de tradução, resolveram essas dúvidas através da colaboração do par. Aqui, constatamos que a distribuição das tarefas em dupla teve um papel crucial de acordo com o conceito de “andaime” ou “instrução assistida”(scaffolding), segundo Cunningham e Moore (1986) uma metáfora para a interação entre alguém que sabe mais e alguém que sabe menos, na qual o primeiro ajuda o segundo a construir e internalizar um novo conhecimento.

- Sobre a possível mudança de opinião sobre atividades que incluam a tradução em sala de aula.

P1- Sim, a tradução me ajudou a entender melhor o que eu não sabia.

P2- Não, pois, continuo achando importante esse tipo de atividade.

P3- Sim, eu já sabia que seria legal uma atividade como essa, e depois de fazer percebi que me ajudou e me aproximou da minha dupla.

P4- Não, eu não mudei de opinião por achar que isso pode ter um lado bom e um lado ruim.

Abreviadamente, observamos que 2 participantes perceberam a tradução como ferramenta facilitadora, enquanto 1 participante notou a importância de atividades voltadas para a tradução, no entanto, não houve mudança de opinião. Somente 1 participante julgou a tradução como uma ferramenta boa ou ruim a depender do propósito para o qual ela está sendo empregada. Compreendemos o ponto de vista desse participante, pois, de acordo com Delisle (1998), a tradução deve ser vista como uma ferramenta de apoio no processo de ensino-aprendizagem, logo, não deve ser usada de forma exclusiva. Conforme afirma Ridd (2003), o uso da tradução passou a ser compreendido como uma realidade inescapável por fazer parte do próprio aluno e, especialmente como um recurso auxiliar nas aulas, facilitando a compreensão e a conscientização em relação a ambas as línguas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Como foi mostrado, o que podemos notar é que parte considerável dos estudantes reconheceram a tradução como um fator importante no aprendizado da LE. A análise empreendida também revela que há outros que não sustentam esse mesmo ponto de vista. Dessa forma, a heterogeneidade de posições discursivas ocupadas pelos participantes da pesquisa deixa claro que não pode haver controle total e absoluto sobre as concepções dos aprendizes no que tange à aprendizagem da LE e ao papel ocupado pela tradução nesse processo.

As perguntas a seguir foram realizadas apenas pelos participantes que não fizeram o uso da tradução.

- Em relação às estratégias utilizadas para ler e responder às questões de compreensão leitora:

P5- Observei palavras cognatas.

P6- Observei palavras cognatas e busquei informações específicas.

P7- Busquei informações específicas.

P8- Analisei a estrutura do texto.

Basicamente, os participantes se apoiaram na identificação de palavras cognatas e na busca por informações específicas. De acordo com Krashen (1981) parece que a instrução direta sobre a leitura pode ser útil para dois tipos de alunos: (1) alunos que possuem estratégias de leitura eficientes em seu idioma, mas não os use na segunda língua ou; (b) alunos que nunca desenvolveram estratégias eficientes em sua primeira língua. Desta forma, um análise das estratégias selecionadas é relevante, a fim de verificar a importância de seu uso na leitura compreensão em L2. Além disso, Solé (2009) nos alerta que o leitor, ao realizar uma pré-leitura, ativa uma série de conhecimentos prévios relevantes para que possa conferir o sentido adequado às palavras do texto. Na pré-leitura, o leitor se vale das pistas do texto (como título, ilustrações, entre outros) e aciona um esquema mental que seja adequado e relevante ao contexto.

- Quanto às estratégias utilizadas terem sido eficazes:

P5- Sim. Porque eu e meu par observamos todas as palavras cognatas.

P6- Sim. Pois busquei palavras conhecidas.

P7- Sim, pois ajudou na coerência do texto.

P8- Não foram eficazes.

Quase todos os participantes acreditaram ter utilizado estratégias de leitura eficazes para a resolução da tarefa, apenas um participante considerou que as estratégias de leitura utilizadas por ele não foram eficazes. O emprego de estratégias de leitura vem sendo foco de muitos estudos que tratam dos processos de compreensão leitora. Para Kleiman (2013), compreensão é a faculdade entendida como capacidade cognitiva complexa de entender aos significados dos textos escritos. Pearson e Paris (2008) consideram que estratégias de leitura são tentativas dirigidas a objetivos de controlar e modificar esforços para construir significados do texto. Nesse sentido, notamos que os participantes fizeram uso de algumas estratégias de leitura, uma vez que são planejadas, controladas e empregadas de forma deliberada, visando alcançar um objetivo pré-estabelecido. Observamos pelo relato dos participantes que, os cognatos foram um recurso extremamente valioso, por causa das semelhanças entre L1 e L2.

No tocante à tradução, se utilizada, teria sido benéfica para a compreensão e resolução das tarefas?

P5- Sim. Porque ficaria muito fácil com a tradução.

P6- Sim. Para quem não sabe complica muito e com a tradução ajuda muito.

P7- Sim. Pois teria mais aprendizado nas palavras.

P8- Sim. Faz muita diferença fazer uma tarefa difícil com a tradução do que sem a tradução.

Constatamos que, em sua totalidade (100%), os alunos investigados imaginam que o uso da tradução seria benéfico. Esses participantes não tiveram a tradução como apoio didático, mas percebemos em seus relatos que a percepção da tradução representa um elemento necessário na aquisição de outras línguas, tornando-se uma realidade que se solidifica no cenário atual dos estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Observemos o ponto de vista dos participantes sobre o uso da tradução: “ficaria mais fácil com a tradução” (P5), “a tradução ajuda muito” (P6), “teria mais aprendizado nas palavras” (P7). Justamente por isso, concordamos com Ridd (2003) quando afirma que a tradução, empregada de forma consciente e criativa, pode enriquecer o ensino de LE.

- Quanto à identificação de ideias principais sem o auxílio da tradução ter influenciado positivamente ou negativamente na compreensão leitora.

P5- Negativamente, sem a tradução ficou mais difícil.

P6- Negativamente, achei mais difícil de entender.

P7- Negativamente, com a tradução teria sido melhor.

P8- Negativamente, pois eu não sabia algumas frases e isso dificultou a compreensão.

Concisamente, vemos que foi unânime o ponto de vista dos participantes em dizer que sem o auxílio da tradução houve uma influência negativa na identificação de ideias principais. Todos relataram que sem a tradução a compreensão ficou mais laboriosa, “sem a tradução ficou mais difícil” (P5), “achei mais difícil de entender” (P6), “com a tradução teria sido melhor” (P7), “dificultou a compreensão” (P8). A partir das formulações dos alunos, gostaríamos de salientar que existem teóricos que consideram necessária uma reabilitação da tradução em sala de aula. É o caso de Jean-René Ladmiral e de Walter Carlos Costa. Segundo este último, deve-se rever a política de ensino de línguas, pois “[...] uma concepção mais ampla, mais cultural e crítica pode colocar a tradução como um dos meios mais eficientes de se estar permanentemente atento às diferenças em relação à língua (e à cultura) estrangeira”

(1988, p. 283). Costa (1988) afirma que esse processo pode ser muito útil para se perceber e superar as dificuldades de ensino-aprendizagem.

Apenas duas participantes desejaram expor sua opinião sobre a atividade como comentário opcional.

P1- Poderia ter atividades voltadas para a tradução com o uso do tradutor online.

P3- A ideia de formar duplas foi boa.

Gostáramos de frisar a fala da (P1) sobre o uso do tradutor online, pois, há bastante debate entre os educadores de línguas acerca da utilização de tal ferramenta. Pode não haver concordância sobre se os tradutores online são uma ferramenta útil ou assistência não autorizada, mas acreditamos que eles estão aqui para ficar e melhorar continuamente ao longo do tempo. É notório o apelo pelo uso de um tradutor online, visto que é difícil para os alunos resistirem, uma vez que é mais fácil e rápido do que a pesquisa de termos em dicionário impresso. No tocante ao resultado desta investigação, notamos que pode ser uma amostra representativa da compreensão de leitura em LI nessa comunidade escolar, em termos do uso de tarefas de tradução como estratégia metacognitiva para identificação de ideias principais. Logo, os dados obtidos nesta pesquisa podem fornecer aos professores informações úteis sobre a tradução como estratégia metacognitiva que seus alunos poderiam usar para identificar a ideia principal nos textos em LI.

#### **4.2 Discussão dos resultados**

Diante da análise apresentada, discutiremos os dados tendo como base as perguntas de pesquisa.

#### **Quais desafios/dificuldades os participantes encontram na compreensão de textos durante a realização das tarefas?**

Dadas as condições sociais desfavoráveis enfrentadas pela maioria da população brasileira, que não favorecem e estimulam o hábito da leitura, e ao fato das recentes e, por essa razão, ainda incipientes mudanças metodológicas aplicadas ao ensino de leitura em língua materna, podemos afirmar, seguramente, que a bagagem que nossos alunos trazem para as aulas de leitura em língua estrangeira não é muito grande, Solé (2009).

Segundo Solé (2009), sabe-se hoje em dia que a leitura está além do alcance dos olhos; o que se esconde por trás das linhas, os conhecimentos prévios, são elementos necessários para a produção e a compreensão do texto, o que ultrapassa em muito os limites da simples decodificação. Para a autora, o leitor não é mais um receptor passivo orientado pela ordem do texto, mas é capaz de construir sentido a partir da direção e elaboração de seu pensamento e a sua imagem de mundo.

Perceber as dificuldades de aprendizagem e atuar de forma apropriada sobre elas é uma forma de fazer acontecer a aprendizagem significativa. Fazer com que o aluno consiga superar esse problema, muitas vezes causado por déficits cognitivos, físicos e/ou afetivos, representa a investigação, a finalidade, de muitos dos profissionais que acreditam nas superações que o processo educativo pode proporcionar.

Para analisar a compreensão de leitora nesse estudo, exigiu-se que os alunos interpretassem textos respondendo a algumas questões relacionadas a leitura proposta. Ao analisarmos o questionário pós-tarefa, vimos que a grande maioria dos participantes classificaram as tarefas com o grau de dificuldade moderada, alegando que as perguntas estavam exequíveis, no entanto, alguns participantes, especificamente os que não fizeram o uso da tradução alegaram ter dificuldades com palavras desconhecidas. O grau de dificuldade desses participantes que demonstraram ter dificuldades com alguns termos durante a leitura pode ter relação com baixa frequência de hábito de leitura, menciona Solé (2009).

Pressupomos que hábito de leitura requer prática, o que significa que essa atividade deve ser feita regularmente. A grande maioria dos participantes não possui o hábito de ler materiais em inglês, o contato que possuem com a língua, geralmente ocorre uma vez por semana, na escola. Solé (2009) esclarece que a compreensão de leitura requer familiaridade com o tema para motivar os alunos a lerem, uma vez que, normalmente as pessoas se interessam em ler quando pensam que a leitura será útil para eles. É por isso que escolhemos os temas abordados no livro didático utilizado pelos participantes. Referindo-se as tarefas propostas em sala de aula, a compreensão da leitura envolveu alguns formatos de perguntas. Algumas delas foram; encontrar ideias principais, reconhecer vocabulário relacionado a sinônimo, e responder a perguntas detalhadas sobre os temas abordados no texto.

Para Souza (1996) os motivos relacionados ao sucesso e ao fracasso da aprendizagem dividem-se em três variáveis integradas entre si, e são designadas como: ambientais, psicológicos e metodológicos; da junção desses fatores resulta o desempenho escolar de um aluno.

Assis (1990) menciona que os problemas de aprendizagem podem ser resultado de ambientes familiares que não estimulam o aprendiz a estudar. Muitos fatores podem intervir na vida escolar de um adolescente: um ambiente doméstico tranquilo e saudável proporcionará uma melhor estabilidade emocional, segundo Assis (1990). Assim, dada a minha experiência trabalhando na rede pública, o que notamos como educadores é que as famílias são muito ausentes na vida escolar dos alunos e isso acaba sendo um fator agravante no desempenho escolar dos estudantes.

No que se refere ao contexto psicológico, Stevanato (1996) diz que ele é de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem e está relacionado com a estrutura familiar, ordem de nascimento dos filhos e o nível de expectativa de cada indivíduo, a forma como a criança é tratada pela sua família e também no ambiente social em que convive. Stevanato (1996) revela que a convivência social pode trazer reflexos positivos, quanto negativos para o processo de aprendizagem; comportamentos como: agressões, baixa-estima, desatenção, hiperatividade e isolamento muitas vezes são resultantes da convivência familiar. Na análise do desenvolvimento dos participantes durante a realização das atividades, notamos que dentre as características dos comportamentos citados acima, o que prevaleceu foi a desatenção. Em relação ao isolamento, uma participante revelou que achou as tarefas mais interessantes pelo fato de ter sido em dupla, conseqüentemente, ativou a interação com outro sujeito, engrandecendo seu aprendizado devido às trocas de ideias, facilitando a compreensão leitora.

De acordo com Stevanato (1996) o contexto metodológico envolve o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significados, o fator decisivo nesse contexto é a unificação dos objetivos, conteúdos e os métodos, onde o professor precisa despertar no aluno o interesse em aprender e superar as dificuldades encontradas.

Solé (2009) menciona que as dificuldades de aprendizagem na leitura podem ser resultantes de: problemas na descodificação; pobreza de vocabulário; falta de conhecimentos anteriores; problemas na memória; falta de táticas de captação; confusão nas exigências da tarefa ou desinteresse. De um modo geral, no universo aqui estudado, praticamente a maioria das duplas teve sucesso na compreensão da leitura. Assim, pudemos constatar que a maioria dos alunos conseguiu realizar a leitura dos textos apresentados, uma vez que, além de decifrarem a língua estrangeira, também puderam atribuir sentido ao que liam. Apenas a Dupla D apresentou maiores dificuldades, o que possivelmente está relacionado ao que Solé

afirma como sendo problemas na descodificação; pobreza de vocabulário; falta de conhecimentos anteriores; falta de táticas de captação; e confusão nas exigências da tarefa.

### **Os participantes são capazes de identificar ideias principais nos textos em LI?**

No que diz respeito à identificação das ideias principais nos textos de língua inglesa, percebemos que as duplas, de uma maneira geral, apresentaram um nível maior de dificuldade com relação as ideias principais, e apenas a Dupla C conseguiu ter 100% de aproveitamento. De modo geral, os dados mostram que a intervenção feita com o auxílio da tradução teve efeito mais proveitoso sobre as perguntas relacionada a informação específica do texto, tanto em relação a uma compreensão mais global do texto. A dupla C, que não teve auxílio a tradução, conseguiu uma compreensão melhor em comparação com todas as duplas na identificação das principais ideias, sobretudo em relação à habilidade em selecionar as informações relevantes do texto. De fato, saber identificar as informações principais é, sem dúvida, algo fundamental no processo de compreensão de textos. Na mesma linha, Najjar (1998) conduziu um estudo em sala de aula sobre o uso de estratégias de aprendizado cognitivo durante tarefas de leitura de L2. Seus resultados sugerem que nem todas as estratégias de aprendizado são de igual benefício em ajudar os leitores de L2 a identificar as ideias principais e a compreender um texto. Com base nessas descobertas, Najjar sugere que estratégias de leitura para resolução de problemas, como identificação de vocabulário e predição de significados, levam a um desempenho de tarefas mais bem-sucedido, porque incentivam os alunos de L2 a trabalhar com o texto para compreendê-lo. Isto posto,

Najar ressalta que as estratégias de leitura de apoio são implementadas conforme necessário e podem incluir tradução completa, uso de materiais de referência externos, anotações, sublinhar ideias principais e listar palavras. Segundo Najjar aplicando efetivamente a tradução como estratégia, os leitores L2 são capazes de compensar a falta de proficiência em inglês. No entanto, para usar essa estratégia com sucesso, os leitores também devem estar cientes dela e familiarizados com o uso adequado. Para futuras pesquisas, pensamos que, os participantes necessitariam de mais treino para usar a tradução de forma eficaz, uma vez que, não foi atingido 100% de compreensão da ideia principal.

A noção de que é necessário estar ciente e familiarizado com tradução para usá-la como uma estratégia de compreensão é apoiada pelo fato de alguns participantes que implementaram a tradução como uma estratégia de leitura terem sido mais bem-sucedidos nas tarefas de modo geral. Os resultados sugeriram que nem todas as estratégias de leitura de

apoio foram igualmente eficazes para ajudar os leitores a identificar a ideia principal e a entender o conteúdo do texto. A partir dos dados, parece que estratégias como a identificação de palavras cognatas e a tradução de vocabulário foram úteis apenas quando aplicadas em conjunto com estratégias que incentivam a utilização de alguma forma de reconhecimento da ideia principal. Por outro lado, as estratégias de apoio utilizadas pela Dupla C, como anotações e palavras-chave ou ideias sublinhadas e ativação do conhecimento prévio, que envolvem a organização das informações do texto em níveis de importância e identificação das ideias principais, levaram a um desempenho mais bem-sucedido nas tarefas sem o uso da tradução. No entanto, gostaríamos de frisar que ao analisarmos as tarefas de modo geral, as duplas que fizeram o uso da tradução tiveram um desempenho mais satisfatório. Todavia, acreditamos que se todos os participantes tivessem o acesso à tradução como estratégia de leitura na identificação da ideia principal, eles teriam sido mais capazes de compreender e identificar a ideia principal do texto.

### **Os participantes percebem o benefício da tradução como ferramenta auxiliar na identificação de ideias principais?**

Como pudemos analisar, o uso da tradução como ferramenta pedagógica parece ter atenuado a dificuldade de compreensão leitora, assim permitindo ao aluno compreender boa parte do texto lido independentemente do gênero textual apresentado. Diante disso, a tradução pode ter sido uma ferramenta facilitadora na execução das tarefas propostas. Todavia, se faz necessário que o professor conheça as diversas estratégias de compreensão leitora existentes, juntamente à tradução, e encontre meios de mediar esse conhecimento com alunos.

Além disso, os depoimentos do questionário pós-tarefas evidenciaram o reconhecimento e a consciência a respeito da importância da tradução nas aulas de língua inglesa como instrumento pedagógico que conduz acesso ao conhecimento. Analisamos que os alunos não fizeram uso desnecessário da tradução, ao contrário, somente recorreram a esta quando o entendimento por meio da LE ficou comprometido, comprovando o que Ridd (2003) diz sobre uso da L1 constituir um processo psicolinguístico normal que facilita a produção de L2 e permite aos aprendizes tanto iniciar quanto sustentar interação verbal entre si.

Percebemos um engajamento maior por parte das duplas que utilizaram a tradução, e Atkinson (1993) afirma que as técnicas de tradução são estratégias que os alunos de LE preferem usar, o que realmente notamos, pois os alunos que fizeram uso da tradução

estavam mais confiantes e seguros em realizar as atividades propostas, percebemos esse comportamento durante a realização das atividades, os alunos relataram de forma oral para a pesquisadora que estavam mais confiantes por ser tratar de uma atividade em dupla e que eles teriam acesso ao dicionário caso tivessem dúvidas em alguns termos. Julgamos a tradução possa ter sido uma ferramenta facilitadora na realização das tarefas, afinal, sabe-se que estudar com prazer e motivação parece ser uma estratégia benéfica que traz resultados positivos ao aprendizado.

De modo geral, os alunos que fizeram o uso da tradução tiveram concepções diversa acerca do uso da tradução, colocamos recortes dos relatos dos participantes: (P1) “acho interessante para quem não entende inglês muito bem”; (P2) “importante para pensar mais”; (P3) “ ajuda, mas nem sempre é necessário (P4) “pode ajudar ou atrapalhar, a tradução ao pé da letra é complicada de entender”. Esses quatro participantes tiveram acesso a tradução, e notamos que dois deles se preocupam com o uso da tradução, confirmando que esses alunos não estão habituados com o uso dessa ferramenta nas aulas de LI. Todavia, consideramos relevante as ponderações feitas por (P3) e (P4), dado que houve uma percepção, mesmo que inconsciente, acerca de como utilizar a tradução com maior consciência por parte do aluno, e assim, fazendo com que, nós, educadores repensemos nossas atitudes, visando uma abordagem eclética ao ensino e aprendizagem de línguas, com equilíbrio de atividades pensando nas necessidades dos aprendizes, bem como o papel da tradução como uma ferramenta pedagógica potencialmente útil.

Já o relato dos alunos que não fizeram uso da tradução foi positivo, uma vez que, as razões apresentadas pelos participantes em relação à tradução ecoam com benefício para a compreensão e resolução das tarefas. Observemos as declarações dos participantes: (P5) “ A tradução ajuda na compreensão”; (P6) “ A tradução ajuda, pois nem todo mundo tem facilidade em aprender inglês”; (P7) “ A tradução ajuda quem tem dificuldade”; (P8) “ Tradução é uma boa ideia para quem não conhece as palavras”. É possível notar nas falas que há um discurso de inclusão do valor da tradução no auxílio à aquisição de vocabulário, algo que foi referido diretamente pelo (P8). Constatamos que os participantes que não tiveram o uso da tradução, supõem que com a tradução eles teriam realizado uma tarefa mais proveitosa.

O *feedback* obtido do questionário dos alunos ecoa as palavras de Romanelli (2011) com a tradução identificada como uma ferramenta importante que tem potencial de facilitar o processo de aprendizagem de línguas. Além disso, os alunos acharam que é uma maneira agradável de abordar o idioma alvo. Também deve ser destacado que os alunos

mencionaram a tradução e seu papel na construção de vocabulário, que provavelmente, os ajudaram na identificação das ideias principais do texto.

Gostaríamos que o uso da tradução fosse implementado de forma apropriada nas escolas públicas para que os aprendizes a longo prazo que fossem capazes não só de aprender de forma melhorada a LE, como também de crescer enquanto indivíduos, na medida em que seus horizontes se abrissem para diferenças e semelhanças culturais, mostrando que a maneira de ver o mundo está ligada, também, às línguas, Romanelli (2011).

### **Os alunos obtiveram o mesmo êxito na compreensão leitora com e sem o uso da ferramenta da tradução?**

Como já relatamos no estudo, o sujeito, no ato da leitura, indiferentemente da língua na qual está lendo, traz tanto conhecimentos linguísticos quanto discursivos para a realização desse processo. Entenda-se aqui por conhecimento discursivo todo conhecimento de mundo amalhado ao longo de nossa existência, como as estratégias e habilidades de leitura.

A partir do que foi demonstrado e das análises dos resultados obtidos tanto nas tarefas quanto na aplicação do questionário pós-tarefa, podemos observar que os alunos, apesar do pouco contato com a leitura de textos em Inglês nas aulas, possuem condições para participar de tais práticas, uma vez que a grande maioria conseguiu sem maiores problemas realizar todas as tarefas propostas.

Entre estudiosos da leitura, como por exemplo Solé (2009) e Tomitch (2009), é consensual que há três fases de leitura, a saber: a pré-leitura, na qual o professor procura averiguar o conhecimento que os alunos possuem sobre o assunto do texto com atividades que ativem seu conhecimento prévio; a fase da leitura, na qual o professor possibilita atividades que auxiliem os alunos na localização e na construção do tema ou da ideia principal, na relação de novas informações ao conhecimento prévio, na compreensão global do texto e o que há de relevante que deve ser compreendido e, finalmente, a fase da pós-leitura, na qual se faz o elo entre o texto e a realidade do educando.

Diante das considerações realizadas, concordamos com Solé (2009) ao afirmar que há a cooperação do leitor na construção de sentido do texto, pois este nem sempre está explícito para quem lê. É necessário que o leitor, a partir de seus conhecimentos e de suas inferências por meio do que está lendo, construa o significado textual, numa espécie de diálogo entre si e o texto. Assim, para que o aluno iniciante de LI seja capaz de construir o

sentido de um texto na LE, é necessário que ele receba, além do conhecimento linguístico, também a instrução sobre estratégias de leitura para que a compreensão do texto seja alcançada de forma satisfatória. E a partir dos resultados obtidos, podemos afirmar que os participantes que utilizaram a tradução tiveram um melhor êxito na compreensão leitora de forma geral. No entanto, a dupla C, que não usou a tradução foi bem mais sucedida nas questões que abordavam a identificação da ideia principal. cremos que a tradução se mostrou uma ferramenta facilitadora da compreensão, demonstrando ser uma estratégia significativa na leitura de textos em LE. Adiante, teceremos as nossas considerações finas acerca deste estudo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal investigar e analisar o impacto da tradução na identificação de ideias principais do texto nas aulas de inglês do ensino básico da rede pública. A partir desse objetivo, quatro tarefas e um questionário pós-tarefas foram aplicadas para oito participantes, estudantes da rede municipal de ensino de Fortaleza. Foi observado que os alunos que utilizaram a tradução obtiveram melhor desempenho geral nas atividades, no entanto, o melhor desempenho na compreensão leitora através da identificação de ideias principais ficou com a dupla C, que não obteve auxílio da tradução.

Pelo que prepondera, cremos ser permitido alegar que os resultados desta pesquisa iluminam alguns importantes aspectos relativos ao papel da tradução no ensino aprendizagem de língua inglesa, uma vez que eles superam a visão reducionista que lhe tem sido atribuída, tradicionalmente, nas metodologias de ensino de línguas. Dentre esses aspectos, há, pelo menos, dois que gostaríamos de destacar:

- a) Não há como ignorar o fato de que a tradução, como um recurso didático, está, como sempre esteve, no contexto do aprendizado de línguas estrangeiras. Isso foi confirmado com o resultado do estudo, e reforçado por Delisle (1998), Terra (2004), Fracaro (2002), entre outros.
- b) Constatamos que a tradução pedagógica foi um recurso benéfico na realização das tarefas, na medida em que a maioria dos participantes investigados aprovaram a sua utilização, considerando-a como um meio eficaz para facilitar o aprendizado da língua-alvo. Destacamos o fato de os participantes terem declarado que aprovaram o uso da tradução para a compreensão de textos não significa que ela tenha sido benéfica ao aprendizado de LE, pois, nesse estudo não medimos o aprendizado em LE, apenas compreensão leitora. Por isso relatamos que a tradução se mostrou benéfica em relação a realização das tarefas propostas no estudo.

Perante o exposto, o que fica, portanto, é a noção de que parece ser necessário colocar em pauta a perspectiva de tradução não como um recurso didático retrógrado e prejudicial, mas, sim, buscar empiricamente evidências de que a tradução pode ser uma ferramenta didática. E neste estudo conseguimos comprovar, segundo os registros analisados, que quase a totalidade dos alunos desta pesquisa, perceberam a tradução como uma atividade

benéfica ao seu aprendizado da língua-alvo e que a ela recorrem como uma estratégia de compreensão e apreensão dessa língua.

A relevância de uma pesquisa como a aqui proposta reside na esperada contribuição da tradução no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, e, dessa forma, o estudo pode gerar motivação para futuras formações continuadas de professores no intuito de que aprendam a utilizar estratégias que lhes permitam aplicar a tradução conscientemente em sala. Assim, buscamos com este trabalho refletir sobre as diversas concepções de leitura, a leitura em LI e algumas estratégias de compreensão leitora, as quais devem ser adequadas conforme a/o série/ano em questão. Este trabalho de intervenção também promoveu uma reflexão sobre a utilização da tradução como ferramenta pedagógica, pois entendemos que o educador precisa fomentar suas aulas de LI com atividades diversificadas, que agucem a curiosidade e o interesse do aluno, promovendo a compreensão leitora na LI através do uso da tradução na identificação das ideias principais.

De modo geral, os dados mostram que a tradução teve efeito bastante positivo sobre a compreensão, tanto em relação a um entendimento mais global do texto, como em termos de uma compreensão voltada para a capacidade de identificar as principais ideias nele veiculadas. Houve uma conscientização nossa acerca da prática de ensino, pois surgiu a percepção da dependência de apoios ou muletas para a leitura em inglês. O que os alunos julgam como dificuldades em inglês, pelo que demonstraram nos relatos do pós-questionário, revela-se como o não conhecimento de algumas palavras do texto. No entanto, isso não configurou empecilho para que a leitura e a compreensão global do texto ocorressem. Como relata Ridd (2003), nesse estudo, conseguimos enxergar a tradução atuando num papel de apoio, facilitando a leitura.

Os dados coletados em nossa pesquisa não devem ser conclusivos, mas podem ser somados a outros estudos sobre tradução pedagógica em pesquisas futuras, que poderão evidenciar a tradução como uma ferramenta eficaz de ensino em LE.

Reparamos que a tradução pode oferecer uma melhoria na compreensão leitora ao reduzir a insegurança que os participantes tiveram ao ler um texto em inglês. A tradução demonstrou ter um importante papel na compreensão leitora dos participantes deste estudo, uma vez que se revelou benéfica e vantajosa aos alunos que a utilizaram.

Há, na vasta literatura sobre tradução pedagógica, uma variedade de opções de exercícios, cuja implantação, como evidenciamos na seção sobre a Tradução Pedagógica, pode trazer benefícios comprovados em termos de aprendizado da LE, de desenvolvimento estilístico na LM e de motivação dos alunos, através da diversidade de material trabalhável.

É preciso ressaltar que não se pretende, com isso, treinar os estudantes de LE em geral para serem tradutores; todavia, como diversos autores observam, há grandes dificuldades e especificidades inerentes à prática tradutória e começar a despertar o aluno para tal realidade pode tanto beneficiá-lo no sentido de ele se tornar mais competente em um contexto de ensino aprendizagem de LI, como no sentido de, eventualmente, contribuir para curar o senso comum da visão essencialista em relação aos fatos desta arte, a tradução.

Creemos na importância da LM e da tradução na formação do aluno-cidadão, como na consolidação da criticidade por parte dos professores de línguas. Nesse contexto, a tradução se torna um recurso valiosíssimo, pois, por ser linguisticamente bifacetada, ela se torna um estímulo natural ao desenvolvimento da consciência linguística em alunos e professores. O valor disso é facilmente perceptível, porque a consciência linguística no ensino-aprendizagem de língua se espalha para diversos domínios da vida em sociedade e contribui tanto para o diálogo intercultural, como para o exercício da cidadania.

Logo, despertar e alimentar a consciência linguística, especialmente nos alunos em idade escolar, deveria ser um objetivo da educação. Conseqüentemente, se esta visão suceder em apontar esse fato a professores de LE e colaborar para sua formação enquanto profissionais melhores e mais conscientes. A tal “consciência teórica” sobre a natureza e as implicações do ensino de línguas a que nos referimos na introdução deste estudo. Em suma, se esta dissertação puder colaborar nesse sentido, terá cumprido um nobre papel.

Sugerimos, então, a necessidade de reflexões mais aprofundadas no tocante a possíveis dificuldades específicas ao ensino-aprendizagem de uma LE distante da LM do aluno; reflexões sobre problemas advindos de quando o professor não fala a LM de seus alunos; e mais pesquisas sobre vantagens ou desvantagens no uso de exercícios de tradução no ensino-aprendizagem de LE.

## REFERÊNCIAS

- AFFLERBACH, P.; PEARSON, P.; PARIS, G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. **The Reading Teacher**, Newark, v. 61, n. 5, p. 364-373, Feb. 2008. DOI 10.1598/RT.61.5.1. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/P\\_Pearson/publication/228637376\\_Clarifying\\_Differences\\_Between\\_Reading\\_Skills\\_and\\_Reading\\_Strategies/links/541663880cf2fa878ad4018c/Clarifying-Differences-Between-Reading-Skills-and-Reading-Strategies.pdf](https://www.researchgate.net/profile/P_Pearson/publication/228637376_Clarifying_Differences_Between_Reading_Skills_and_Reading_Strategies/links/541663880cf2fa878ad4018c/Clarifying-Differences-Between-Reading-Skills-and-Reading-Strategies.pdf). Acesso em: 3 fev. 2020.
- ANTÓN, Marta; DICAMILLA, Frederick J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. **The Modern Language Journal**, Medford, v. 83, n. 2, p. 233-247, Dec. 1999. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0026-7902.00018/pdf>. Acesso em: 3 fev. 2020.
- ARAÚJO, M. S.; DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (org.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 642-657, maio 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n3/a12v12n3.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.
- ASSIS, M. B. A. C. Aspectos afetivos do desempenho escolar: alguns processos inconscientes. **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, n. 20, p. 35-48, 1990.
- ATKISON, David. **Teaching monolingual classes**. London: Longman, 1993.
- AULLS, M.W. Actively teaching main idea skills. In: BAUMANN, J. F. (ed.). **Teaching main idea comprehension**. Newark: International Reading Association, 1986, p. 96-132.
- BAGHAEI, P.; RAVAND, H. A cognitive processing model of reading comprehension in English as a foreign language using the linear logistic test model learning and individual differences. **Elsevier**, Amsterdam, v. 43, p. 100-105, Oct. 2015. DOI 10.1016/j.lindif.2015.09.001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALBONI, Paolo E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. Tradução de Maria Teresa Arrigoni. Rev. Noêmia Soares e Sergio Romanelli. **Revista In-traduições**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p.101-120, dez. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2003.
- BÁRDOS, Jenő. **The theory and practice of foreign language teaching**. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000.

BASSNETT, Susan. **Estudos da tradução**. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BELL, R. T. **Translation and translating**. London: Longman Singapore Publishers, 1991.

BERGER, Maria Amália F. **O papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma**. Orientadora: Lilian Cristina Monteiro França. São Cristóvão. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2005.

BLOCK, E. **The comprehension strategies of second language readers**. *Tesol Quarterly*, Alexandria, v. 20, n. 3, p. 463-494, Sept. 1986. DOI 10.2307/3586295.

BRASI. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-versao.final.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Editais de convocação 2/2015-CGPLI**. Processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2017. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228editais-pnld-2017>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRITISH CONSUL. **Ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: British Council Brasil, 2015. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf). Acesso em: 25 fev. 2019.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3rd ed. New York: Pearson, 2007.

CAMPBELL, Donald T.; STANLEY, Julian C. **Experimental and quase experimental designs for research**. London: Houghton Mifflin Company, 1963.

CANAGARAJAH, Athelstan S. **Resisting linguistic imperialism in english teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

CARMAGNANI, A. M. G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 46-55.

CARRIEDO, N.; ALONSO-TAPIA, J. Main idea comprehension: training teachers and effects on students. **Journal of Research in Reading**, Leicester, v. 19. n. 2, p. 128-153, 1996.

CELANI, Maria Antonieta. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. *In*: CELANI, M. A. A. (org.). **Reflexões e ações (trans)formadores no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 90-154.

CHASTAIN, K. **Developing second language skills: theory to practice**. 3rd ed. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para línguas**. Lisboa: ASA, 2001. Disponível em: <http://europass.cedefop.europa.eu/pt/resources/european-language-levels-cefr/cef-ell-document.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

COOK, G. **Translation in language teaching: an argument for reassessment**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

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

COOK, Vivian. Using the first language in the classroom. **Canadian Modern Language Review**, Toronto, v. 57, n. 3, p. 184-2006, Mar. 2001.

CORACINI, Maria José R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

CORACINI, Maria José R. F. O sujeito tradutor entre a “sua” língua e a língua do outro. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 16, p. 9-24, 2005.

COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. *In*: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos de lingüística aplicada**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 283-291.

CUNNINGHAM, J. W.; MOORE, D. W. The confused world of main idea. *In*: Baumann, J. F. (ed). **Teaching main idea comprehension**. Newark: International Reading Association, 1986. p. 1-17.

DAVIES, F. **Introducing reading**. London: Penguin books, 1995.

DE GROOT, A. M. B.; POOT, R. Word translation at three levels of proficiency in a second language: The ubiquitous involvement of conceptual memory. **Language Learning**, Medford, v. 47, n. 2, p. 215-264, June 1997.

DELISLE, Jean; WOODSWORTH, Judith. **Os tradutores na história**. Tradução de Sérgio Barth. São Paulo: Ática, 1998.

- DENDRINOS, Bessie. **The EFL textbook and ideology**. Athens: Grivas, 1992.
- ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FAZELI, S. H. Some gaps in the current studies of reading in second/foreign language learning. **Language in India**, Bloomington, v. 10, n. 4, p. 373-386, 2010.
- FRACARO, C. L. Quem tem medo da tradução? **Revista Desempenho**: revista dos mestrandos em linguística aplicada da Universidade de Brasília, Brasília, DF, n. 1, p. 105-115, nov. 2002.
- FRANCO, Claudio de Paiva. **Way to English for Brazilian learners**: língua estrangeira moderna: ensino fundamental II. São Paulo: Ática, 2015.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 22).
- GAMER, R. **Metacognition and reading comprehension**. New Jersey: Ablex Publishing Cooperation, 1988.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOUGH P. B. One second of reading. *In*: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (ed.). **Language by ear and by eye**. Cambridge: MIT Press, 1972. p. 200-315.
- HARMER, J. **The practice of english language teaching**. Harlow, Essex: Longman, 1991/2001.
- HYMES, D. H. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.) **Sociolinguistics**. Baltimore: Penguin Books, 1972. p. 269-293.
- JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, L. M.; MARINI, J. A. S. Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 205-212, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a08.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.
- KANE, M. T. An argument-based approach to validity. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 112, n. 3, p. 527-535, 1992.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2002. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KODA, K. **Insights into second language reading**: a cross-linguistic approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981. 151 p.

LADMIRAL, Jean-René. **Traduire**: théorèmes pour la traduction. Paris: Gallimard, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

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

LEONARDI, V. **The role of pedagogical translation in second language acquisition from theory to practice**. New York: Bern, 2010.

LEWIS, M. **Implementing the lexical approach**: putting theory into practice. London: LTP, 1997.

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

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductionis**, Florianópolis, n. 3, p. 1-11, jan. 2006. Disponível em: <http://www.scientiatraductionis.ufsc.br/ensino.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019.

MALIKAMAS, P. Translation as a language teaching technique. **The Online Thai TESOL Bulletin**, Bangkok, v. 10, n. 1, p. 75-90, Feb. 1997.

MALMKJAER, Kirsten. **Translation and language teaching**: Language teaching and translation. Manchester: St. Jerome, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 16, n. 69, p. 63-82, jan./mar. 1996. e-ISSN: 2176-6673.

MARSH, D. English as a medium of instruction in the new global linguistic order: global characteristics, local consequences. *In*: STEWART, S. M.; OLEARSKI, J. E.; THOMPSON, D. (ed.). **Proceedings of the second annual conference for middle east teachers of science, mathematics and computing**. Abu Dhabi: METSMaC, 2006. p. 29-38.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, v. 74).

MINAYO, M. C. **Pesquisa social:** teoria do método e criatividade. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOSCOVICIS, Serge; BUSCHINI, Fabrice. **Les méthodes des sciences humaines.** Paris: Editora Presses Universitaires de France, 2003. 476 p. (Collection Fondamental).

MUNDAY, Jeremy (ed.). **The routledge companion to translation studies.** London: Routledge, 2009.

NAJAR, R. L. **A study of cognitive learning strategy use on reading tasks in the L2 classroom.** Adelaide: AARE, May 1998. Paper presented at the AARE Annual Conference, 1998, Adelaide. Disponível em: <http://www.aar.edu.au/98pap/naj98081.htm>. Acesso em: 30 jan. 2020.

NARDI, M. I. A. Entendendo o que é ler. *In*: UNESP; REDEFOR (ed.). **Rede São Paulo de Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP:** ensino fundamental II e ensino médio. São Paulo: UNESP: Curso Redefor, 2010, p. 5-22. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40257/1/ing\\_m2d3\\_tm01.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40257/1/ing_m2d3_tm01.pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

NESS, M. Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: teacher use of reading comprehension strategies. **Journal of Research in Childhood Education**, Washington, v. 25, n. 1, p. 98-117, Jan. 2011. Disponível em: [http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2013\\_09.dir/pdfXrptHTp61Y.pdf](http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2013_09.dir/pdfXrptHTp61Y.pdf). Acesso em: 30 abr. 2019.

NEWMARK, P. **A textbook of translation.** London: Prentice Hall, 1992. 306 p. Disponível em: [http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/A%20Textbook%20of%20Translation%20by%20Peter%20Newmark%20\(1\).pdf](http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/A%20Textbook%20of%20Translation%20by%20Peter%20Newmark%20(1).pdf). Acesso em: 8 abr. 2020.

NORD, Christiane. **Translation as a purposeful activity.** Manchester: St. Jerome Publishing, 1997.

NUNAN, D. **Research methods in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna U. **Learning strategies in second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

O'MUIREARTAIGH, Rossa. Terminology as an aid to enhancing reading skills. *In*: ARNDWITTE, Theo Harden; HARDEN, Alessandra Ramos de Oliveira (ed.). **Translation in second language:** learning and teaching. New York: Peter Lang, 2009. p. 215–226.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE:** ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997.

PARIS, S. G.; WASIK, B. A.; TURNER, J. C. The development of strategic readers. *In*: BARR, R. *et al.* (ed.). **Handbook of reading research**. New York: Longman, 1991. p. 609-640. 2 v.

PAZ, O. **Traducción**: literatura y literalidade. Barcelona: Tusquets, 1971. Disponível em: [http://media.cervantesvirtual.com/s3/BVMC\\_OBRAS/f13/017/9e7/359/11e/1b1/fb0/016/3eb/f5e/63/mimes/f130179e-7359-11e1-b1fb-00163ebf5e63.pdf](http://media.cervantesvirtual.com/s3/BVMC_OBRAS/f13/017/9e7/359/11e/1b1/fb0/016/3eb/f5e/63/mimes/f130179e-7359-11e1-b1fb-00163ebf5e63.pdf). Acesso em: 8 abr. 2020.

PEARSON, P. D.; JOHNSON, D. D. **Teaching reading comprehension**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá, n. 4, p. 129-148, maio 2008.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd ed, Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

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, DF: Plano, 2000.

ROBINSON, Douglas. **Western translation theory**: from herodotus to nietzsche. 2nd ed. Manchester: St Jerome Publishing, 1997, 2002.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. **Tradução e diferença**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane. (org). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 200-219, abr. 2009. ISSN 1677-9770.

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: EDUCOM, 1976.

RUMELHART, D. Schemata: the building blocks of cognition. *In*: GUTHRIE, J. T. (ed.). **Comprehension and teaching**: research reviews, international reading association. Newark: DEL, 1981. p. 3-26.

SAMUELS, S. J.; KAMIL, M. L. Models of the reading process. *In*: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (ed.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press: Cambridge, 1988. p. 22-36.

SMITH, F. **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. *In*: SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 61-121.

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porte Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, E.M. **Problemas de aprendizagem**: criança de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.

STAKE, R. Case Studies. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, T. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2005. p. 20-60.

STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 16, n. 1, 1980, p. 32-71. DOI 10.2307/747348.

STERN, H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

STEVANATO, I. S. *et al.* Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p.67-76, jan./jun. 2003. ISSN 1807-0329.

TEIXEIRA, Denise de Oliveira; MOURA, Eduardo. Chapeuzinho vermelho na cibercultura. *In*: ROXANE, Rojo. MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 55-74.

TERRA, M. R. Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE). **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 1, p. 37-55, jan./jun. 2004.

TOMITCH, L. M. B. **Reading**: text organization perception and working memory capacity. Orientador: José Luiz Meures. 1995. 354 f. Tese (Doutorado) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

TORRES, A. C. G. **Prior knowledge, L2 working memory Capacity, and L2 reading comprehension**: How do they relate. Orientadora: Lêda Maria Braga Tomitch. 1998. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

TSAGARI, Diana; FLOROS, Georgios. **Translation in language teaching and assessment**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2013. 253 p.

UR, P. **A course in language teaching**: practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

VAN LIER, L. Case study. *In*: HINKEL, E. (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 195 -208.

VARÓ, Enrique Alcaraz. **Tres paradigmas de la investigación lingüística**. Alcoy: Marfil, 1990.

VINAY, Jean P.; DARBELNET, Jean. **Comparative stylistics of french and english: a methodology for translation**. Translated by Juan C. Sager, M. J. Hamel. Amsterdam: Benjamins, 1995.

WEYDT, Harald. Reading books with translations: getting over the reading barrier. *In*: WITTE, Arnd *et al.* (ed.). **Translation in second language learning and teaching**. New York: Peter Lang, 2009. p. 291-308.

WHYATT, Boguslawa. Translating as a way of improving language control in the mind of an L2 learner: assets, requirements and challenges of translation tasks. *In*: WITTE, Arnd *et al.* (ed.). **Translation in second language learning and teaching**. New York: Peter Lang, 2009, p. 181-202.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de J. Carlos P. Almeida. Campinas: Pontes, 1991.

WIELEWICKI, A. G. Testagem de proficiência em leitura em inglês: a visão dos examinandos importa? **Intercâmbio**, Nova York, v. 6, p. 41-48, jun. 1998.

WILLIAMS, J. P. Identifying main ideas: A basic aspect of reading comprehension. **Topics in language disorders**, Philadelphia, v. 8, n. 3, p. 1-13, 1988. DOI 10.1097/00011363-198806000-00003.

WINOGRAD, P. Strategic difficulties in summarizing texts. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 19, n. 4, p. 404-425, 1984.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A - TAREFA I

### TAREFA I

Nome: \_\_\_\_\_

Leia o texto abaixo e responda as questões a seguir:

www.metacritic.com

Summary Critic Reviews User Reviews Details & Credits Trailers & Videos

7.5 User Score  
Generally favorable  
reviews based on 101 Ratings

User code distribution:  
Positive: ..... 82  
Mixed: ..... 9  
Negative: ..... 10

**Cinderella**  
RELEASE DATE: MAR 13, 2015

**10** Ajoony@15  
Mar 13, 2015

I'm a senior citizen, single, no grand kids to accompany me, just me. My mom took me to see the Disney animated classic in the 50's. It has held a beautiful place in my heart ever since. I've seen many adaptations over the decades. None has ever matched this. This non-animated version for me was spectacular visually, moving, romantic, and sparked the flames in my heart from this legendary fairy tale I've held since I was seven. Could not have been done better!

5 of 7 users found this helpful

All this user's reviews

Adapted from: <www.metacritic.com/movie/cinderella/user-reviews>. Accessed in: April 2015

1) Qual a ideia principal do texto?

- a) Falar da personagem do filme Cinderela.
- b) Resenhar os filmes da Disney.
- c) Recomendar o filme Cinderela.
- d) Expressar a opinião sobre o filme Cinderela.

2. Retire do texto uma frase que justifique a sua resposta sobre a ideia principal do texto.

\_\_\_\_\_

3) Leia o texto e escolha o sinônimo mais apropriado para a palavra “amazing”.

- e) Romantic
- f) Spectacular

- g) Beautiful
- h) Moving

4) Qual das traduções abaixo seria mais apropriada para a frase “I am a senior citizen, single, no grand kids to accompany me, just me”?

- e) Eu sou um cidadão jovem, solteiro, sem netos para me acompanhar, somente eu.
- f) Eu sou um cidadão velho, casado, não há netos para me acompanhar, somente eu.
- g) Eu sou um cidadão idoso, solteiro, sem netos para me acompanhar, somente eu.
- h) Eu sou um cidadão velho, solteiro, sem crianças grandes para me acompanhar, somente eu.

5) Qual a opinião do autor sobre o filme?

- a) Positiva
- b) Negativa
- c) Neutra
- d) Mista (positiva e negativa)

6) Com base na leitura, justifique sua resposta com passagens do texto sobre a opinião do autor.

---

---

7) Encontre no texto a versão do seguinte trecho “Nenhum foi tão bom quanto esse”.

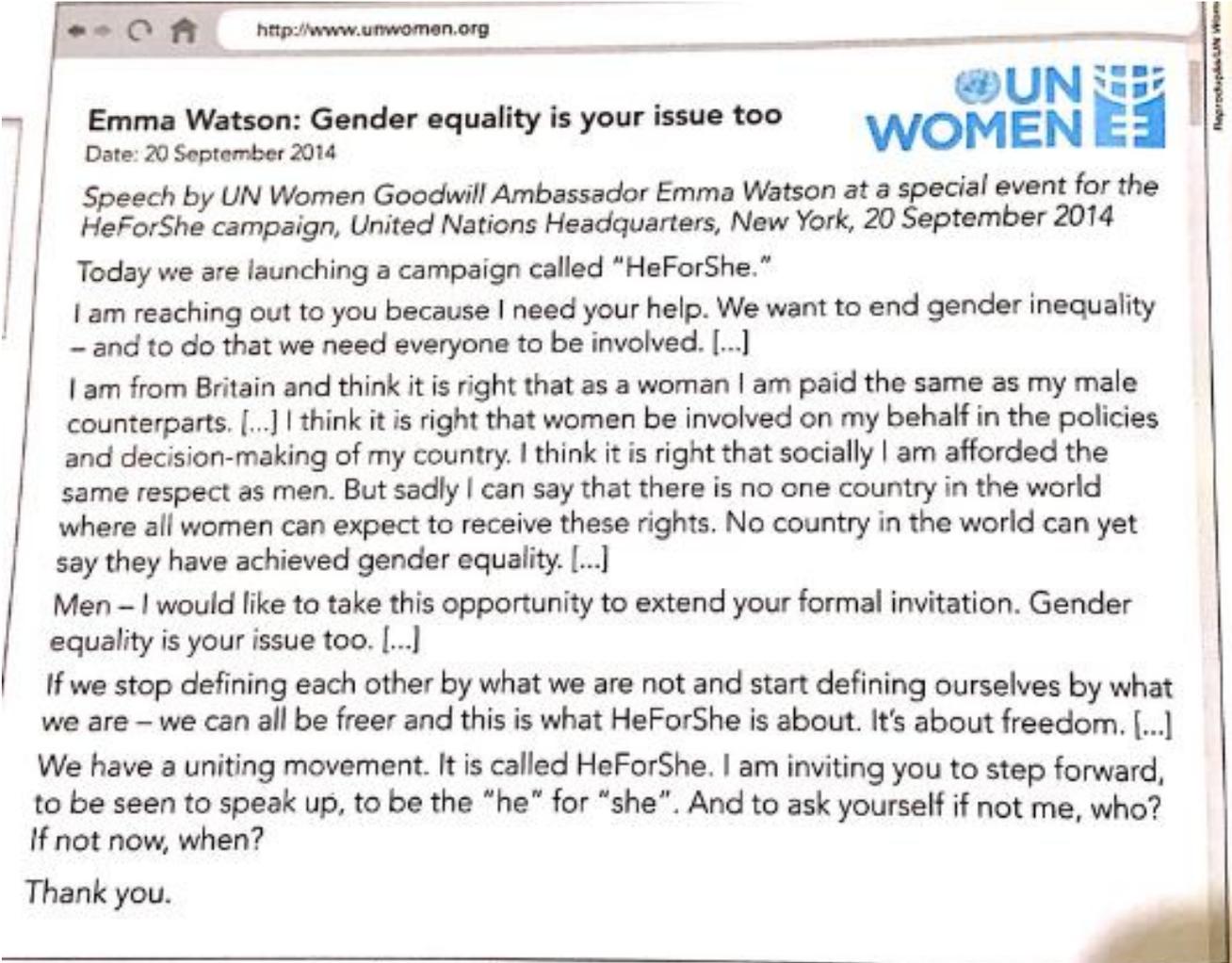
- e) Could not have been done better.
- f) It has held a beautiful place in my heart ever since.
- g) I’ve had since I was seven.
- h) None has ever matched this.

## APÊNDICE B – TAREFA II

### TAREFA II

Nome: \_\_\_\_\_

Leia o texto abaixo e responda as questões a seguir:



http://www.unwomen.org

**Emma Watson: Gender equality is your issue too**  
Date: 20 September 2014

**UN WOMEN**

*Speech by UN Women Goodwill Ambassador Emma Watson at a special event for the HeForShe campaign, United Nations Headquarters, New York, 20 September 2014*

Today we are launching a campaign called "HeForShe."

I am reaching out to you because I need your help. We want to end gender inequality – and to do that we need everyone to be involved. [...]

I am from Britain and think it is right that as a woman I am paid the same as my male counterparts. [...] I think it is right that women be involved on my behalf in the policies and decision-making of my country. I think it is right that socially I am afforded the same respect as men. But sadly I can say that there is no one country in the world where all women can expect to receive these rights. No country in the world can yet say they have achieved gender equality. [...]

Men – I would like to take this opportunity to extend your formal invitation. Gender equality is your issue too. [...]

If we stop defining each other by what we are not and start defining ourselves by what we are – we can all be freer and this is what HeForShe is about. It's about freedom. [...]

We have a uniting movement. It is called HeForShe. I am inviting you to step forward, to be seen to speak up, to be the "he" for "she". And to ask yourself if not me, who? If not now, when?

Thank you.

From: <www.unwomen.org/en/news/stories/2014/9/emma-watson-gender-equality-is-your-issue-too>. Accessed in: March 2015. (fragment)

1. What is the HeForShe campaign about?
  - ( ) It is a uniting movement to fight for children's right.
  - ( ) It is a solitary campaign for gender equality initiated by UN Women.
  
2. O que Emma Watson quis dizer com a frase: "Gender equality is your issue too."
  - e) Igualdade de gênero é uma preocupação somente de mulheres.
  - f) Igualdade de gênero é um problema seu.
  - g) Igualdade de gênero é um assunto para todos, sem exceção.
  - h) Igualdade de gênero é uma preocupação de saúde pública.

3. Qual o melhor sinônimo para a palavra AFFORDED? “ I am **afforded** the same respect as men”
- e) Allowed
  - f) Satisfied
  - g) Neglected
  - h) Refused
4. Analise a frase abaixo e encontre no texto o fragmento que se refere a opinião de Emma Watson sobre igualdade de gênero. *Escolha a alternativa que tenha o mesmo significado da frase em destaque.*

**It is right that women participate in the process of deciding about the country.**

- e) It is right that socially I am afforded the same respect as men.
  - f) It is right that women and men are paid the same.
  - g) It is right that women and men receive the same treatment.
  - h) It is right that women be involved on my behalf in the policies and decisions-making of my country.
5. Encontre no texto a versão do seguinte trecho: “Nenhum país do mundo pode dizer que alcançou a igualdade de gênero. ”
- e) No one country in the world where all women can expect to receive these rights.
  - f) No country in the world can yet say they have achieved gender equality.
  - g) We want to end gender inequality.
  - h) It is right that women be involved on my behalf in the policies and decisions-making of my country.
6. Qual a ideia principal do **primeiro parágrafo** do texto?
- e) Convidar mulheres para participar de um evento na UN Women.
  - f) Divulgar o discurso da embaixadora Emma Watson sobre igualdade de gênero no evento especial da campanha HeForShe.
  - g) Estimular a população a fazer parte da campanha HeForShe contra a desigualdade de gênero.
  - h) Pedir ajuda para a divulgação da campanha HeForShe.
- 7) Com base na leitura, justifique sua resposta com passagens do texto.

---



---



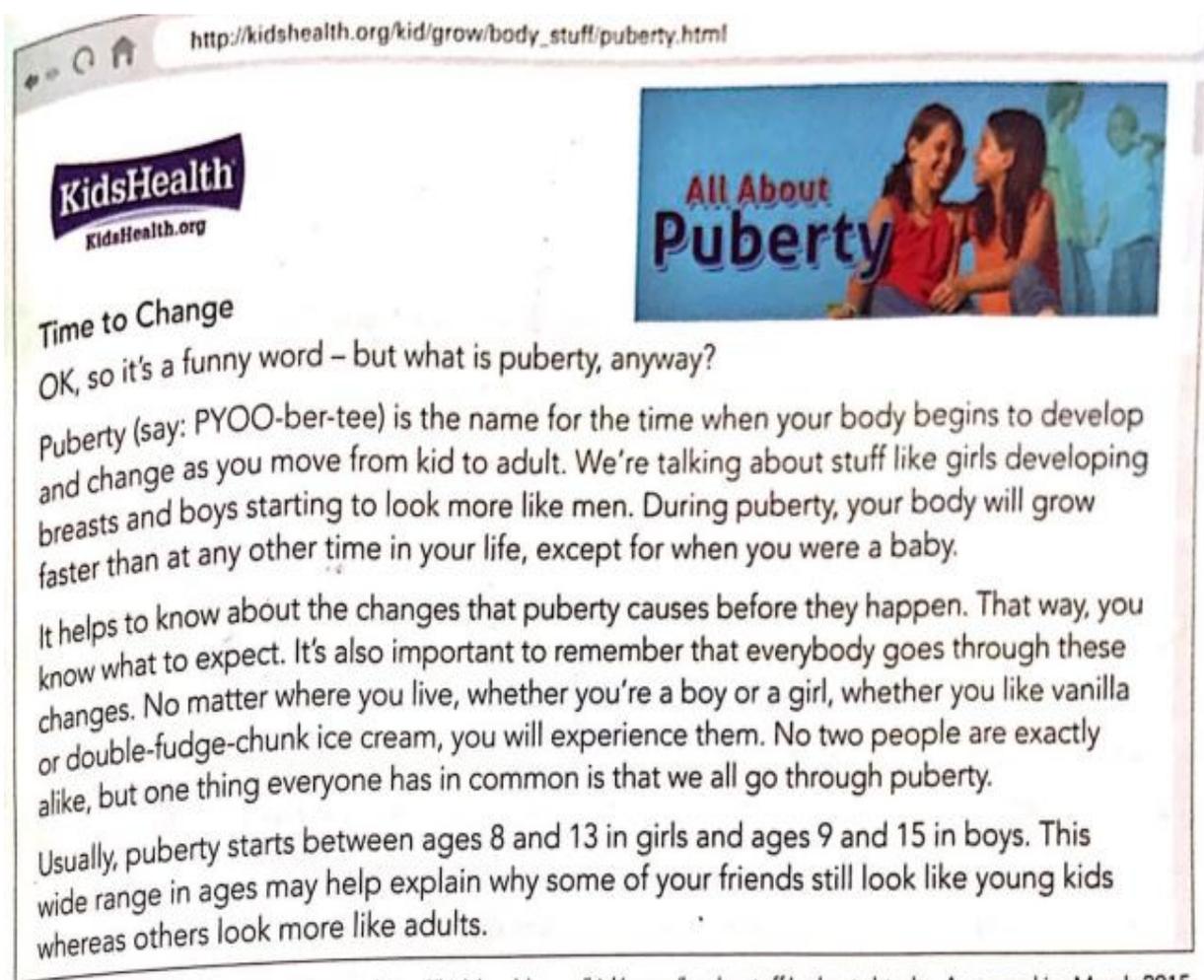
---

## APÊNDICE C – TAREFA III

### TAREFA III

Nome: \_\_\_\_\_

Leia o texto abaixo e responda as questões a seguir:



http://kidshealth.org/kid/grow/body\_stuff/puberty.html

**KidsHealth**  
KidsHealth.org

**All About Puberty**

**Time to Change**  
OK, so it's a funny word – but what is puberty, anyway?

Puberty (say: PYOO-ber-tee) is the name for the time when your body begins to develop and change as you move from kid to adult. We're talking about stuff like girls developing breasts and boys starting to look more like men. During puberty, your body will grow faster than at any other time in your life, except for when you were a baby.

It helps to know about the changes that puberty causes before they happen. That way, you know what to expect. It's also important to remember that everybody goes through these changes. No matter where you live, whether you're a boy or a girl, whether you like vanilla or double-fudge-chunk ice cream, you will experience them. No two people are exactly alike, but one thing everyone has in common is that we all go through puberty.

Usually, puberty starts between ages 8 and 13 in girls and ages 9 and 15 in boys. This wide range in ages may help explain why some of your friends still look like young kids whereas others look more like adults.

From: <[http://kidshealth.org/kid/grow/body\\_stuff/puberty.html](http://kidshealth.org/kid/grow/body_stuff/puberty.html)>. Accessed in: March 2015.

- 1) What is the main idea of the text?
  - e) It talks about a serious problem teenagers often face.
  - f) It talks about a phase in adolescence that everybody goes through.
  - g) It talks about how teens become adults.
  - h) It talks about young children development.
2. Based on the reading, find on the text a passage that justifies the main idea of the text.

---

3. Escolha o sinônimo mais apropriado para a palavra em destaque: “No two people are exactly **alike**...”

- a) different
- b) distinct
- c) similar
- d) diverse

4. According to the text, no two people are exactly the same, but there is one thing everybody has in common. What is it?

- a) Puberty
- b) Acne
- c) Problems
- d) Friends

5. Who enters in the puberty first?

- a) Girls between 9 and 13.
- b) Boys between 9 and 15.
- c) Girls between 8 and 13.
- d) Boys between 8 and 15.

6. Encontre a versão mais apropriada do trecho: “Durante a puberdade, seu corpo crescerá mais rápido do que em qualquer outro momento da sua vida. ”

- a) During puberty, your body will grow slower than at any other time in your life.
- b) During puberty, your body will grow faster than at any other time in your life.
- c) During puberty, your body will degenerate faster than at any other time in your life
- d) During puberty, your body will grow faster every time of your life.

7. But what is puberty anyway?

- a) Puberty it's the time when babies become kids.
- b) Puberty involves only a series of cognitive stages.
- c) Puberty is associated with the development of secondary sex characteristics and rapid growth.
- d) Puberty is the period of sexual maturation and it occurs only in girls.

## APÊNDICE D – TAREFA IV

### TAREFA IV

Nome: \_\_\_\_\_

Leia o texto abaixo e responda as questões a seguir:

The screenshot shows a web browser window with the URL [www.epa.gov](http://www.epa.gov). The page title is "a student's guide to GLOBAL CLIMATE CHANGE". Below the title is a navigation bar with four buttons: "Learn the Basics" (highlighted in green), "See the Impacts" (orange), "Think Like a Scientist" (blue), and "Be Part of the Solution!" (purple). There is also a "SHARE" button on the right. The main content area has a breadcrumb trail "Home > Learn the Basics" and a heading "Learn the Basics". The text explains that the Earth's climate is changing due to human activities, specifically the burning of fossil fuels which release greenhouse gases. It notes that these changes are happening faster than any previous climate changes in modern society. To the right of the text is a photograph of a landscape with a lake and mountains under a cloudy sky. The photo is credited to "Tim Graham/Getty Images". At the bottom right of the page, it says "Last updated on 8/28/2014."

Available at: <[www.epa.gov/climate/climatechange/kids/basics/index.html](http://www.epa.gov/climate/climatechange/kids/basics/index.html)>.

Accessed in: April 2015.

2. Qual a **ideia principal** do texto?
  - ( ) Fornecer aos estudantes informações básicas sobre as mudanças climáticas.
  - ( ) Encorajar os estudantes a tomarem atitudes para acabar com o aquecimento global.
  
3. Com base na leitura, justifique a resposta da questão anterior com passagens do texto.

---

---

---

---

4. Qual a melhor tradução para as palavras destacadas? “People are adding **heat trapping gases** to the atmosphere.”
- e) Gases adicionais
  - f) Gases captadores de calor
  - g) Gases quentes
  - h) Gases efeito estufa
5. What is the best synonym for STRONGER?
- e) Powerful
  - f) Powerless
  - g) Delicate
  - h) Weak
6. What are the consequences of warmer temperatures?
- e) Biodiversity will continue without damages.
  - f) Changes around the world will happen, such as melting glaciers.
  - g) Our planet will produce more water.
  - h) People and animals will live more.
7. De acordo com o autor do texto, qual fator é considerado a principal causa da mudança climática?

---

---

8. Escolha um fragmento do texto que justifique a resposta da questão anterior.

---

---

---

---

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO PÓS-TAREFA: PARTICIPANTES  
SEM O AUXÍLIO DA TRADUÇÃO**

**QUESTIONÁRIO AVALIATIVO PÓS-TAREFA: PARTICIPANTES SEM O  
AUXÍLIO DA TRADUÇÃO**

Caro participante,

Solicito a você que responda às questões abaixo, referentes às atividades realizadas por você. Não há respostas corretas e/ou incorretas. Sua resposta sempre será válida. Muito

obrigada pela colaboração com a pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

**1. Quanto ao grau de dificuldade das atividades apresentadas, você as considera:**

( ) fácil

( ) moderada

( ) difícil

Justifique sua resposta:

---

---

---

**2. O fato das tarefas serem realizadas em dupla foi benéfico?**

( ) sim, foi benéfico.

Por quê?

---

---

---

---

( ) não, foi indiferente.

Por quê?

---

---

---

**3. No momento das tarefas, você observou lacunas em seu vocabulário ou em estruturas gramaticais? Houve alguma palavra ou estrutura que você não soube/ teve dúvida na compreensão?**

( ) não

( ) sim. Quais?

---

---

---

**4. As estratégias que você utilizou foram eficazes?**

( ) não

( ) sim. Por quê?

---

---

---

**5. Durante a tarefa, você acha que refletiu sobre as estruturas e vocabulário que você não conhecia ou não dominava tão bem?**

( ) não

( ) sim

Quais?

---

---

**6. Quais estratégias você utilizou para ler e responder as questões das atividades?**

observei palavras cognatas

busquei informações específicas

analisei a estrutura do texto

outras: \_\_\_\_\_

nenhuma acima

**7. As possíveis reflexões durante a tarefa lhe possibilitaram algum aprendizado novo?**

não me proporcionou nenhum aprendizado

sim, me proporcionou aprendizado  na escrita  na leitura  na oralidade

**8. Após realizar essas tarefas, você acredita que a tradução poderia ter sido eficaz para a compreensão e resolução das atividades?**

não

sim

Justifique sua resposta:

---

---

---

**9. O que você acha do uso da tradução como ferramenta de apoio durante as aulas de LE?**

---

---

---

**10. Você acha que a identificação de ideias principais sem o auxílio da tradução influenciou positivamente ou negativamente sua compreensão leitora?**

Por quê?

---

---

---

**APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO PÓS-TAREFA: PARTICIPANTES  
COM O AUXÍLIO DA TRADUÇÃO**

**QUESTIONÁRIO AVALIATIVO PÓS-TAREFA: PARTICIPANTES COM O  
AUXÍLIO DA TRADUÇÃO**

Caro participante,

Solicito a você que responda às questões abaixo, referentes às atividades realizadas por você. Não há respostas corretas e/ou incorretas. Sua resposta sempre será válida. Muito obrigada pela colaboração com a pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

**1. Quanto ao grau de dificuldade das atividades apresentadas, você as considera:**

( ) fácil

( ) moderada

( ) difícil

Justifique sua resposta:

---

---

---

**2. O fato das tarefas serem realizadas em dupla foi benéfico?**

( ) sim, foi benéfico.

Por quê?

---

---

---

( ) não, foi indiferente.

Por quê?

---

---

---

**3. No momento das tarefas de tradução, você observou lacunas em seu vocabulário ou em estruturas gramaticais? Houve alguma palavra ou estrutura que você não soube/teve dúvida como traduzir?**

não

sim. Quais?

---

---

---

**4. Após concluir a tradução, você ainda se sentiu inseguro quanto à decisão por alguma palavra ou estrutura traduzida?**

não

sim. Quais?

---

---

---

**5. Em caso afirmativo das duas últimas perguntas, como você resolveu a questão?**

com a colaboração do seu par

sozinho

( ) outros \_\_\_\_\_

**6. Durante as tarefas, você acha que refletiu sobre as estruturas e vocabulário que você não conhecia ou não dominava tão bem?**

( ) não

( ) sim

Quais?

---

---

**7. As possíveis reflexões durante as tarefas tradutórias lhe possibilitaram algum aprendizado novo?**

( ) não me proporcionou nenhum aprendizado

( ) sim, me proporcionou aprendizado ( ) na escrita ( ) na leitura ( ) na oralidade

**8. Após realizar essas tarefas de traduções, você acredita ter mudado de opinião com relação a esse tipo de atividade em sala de aula?**

( ) não

( ) sim

Justifique sua resposta:

---

---

---

**9. O que você acha do uso da tradução como ferramenta de apoio durante as aulas de LE?**

---

---

---

**10. Você acha que a identificação de ideias principais com o auxílio da tradução ajudou na sua compreensão leitora?**

( ) Sim

( ) Não

Por quê?

---

---

**APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado por Angelisa Evelyn Alves da Silva como participante da pesquisa intitulada “O IMPACTO DA TRADUÇÃO NA COMPREENSÃO LEITORA NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO BÁSICO DA REDE PÚBLICA”. O menor não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.**

Caro(a) senhor(a)

Gostaria de convidar o menor sob sua responsabilidade a participar do meu estudo que busca visa investigar e analisar o impacto das tarefas de tradução na compreensão leitora nas aulas de inglês do ensino básico da rede pública, visando assim identificar quais atividades tradutórias são mais exitosas e como a tradução pode ser utilizada como instrumento de apoio no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Peço por gentileza que você leia este termo de consentimento e tire todas as dúvidas que possam surgir antes de concordar que o menor participe desse estudo.

**Objetivo do estudo**

O objetivo geral deste estudo é investigar e analisar o impacto da tradução na identificação de ideias principais do texto nas aulas de inglês do ensino básico da rede pública.

**Procedimentos**

Se você concordar que o menor participe deste estudo, o mesmo será solicitado primeiramente a participar de uma reunião para que a pesquisadora explique os processos de pesquisa, essa parte demorará em torno de 30 minutos.

Após essa etapa da pesquisa, será solicitado ao menor que realize tarefas de leitura, ao todo serão aplicadas quatro atividades, a serem orientadas pela pesquisadora, onde ele, ela lerá textos provenientes do livro didático e responderá sete questões de compreensão textual.

Esta tarefa será realizada na escola do próprio aluno e terá duração aproximada de 60 minutos. Após a realização da última tarefa, um questionário com dez questões sobre a experiência durante a pesquisa será aplicado.

A participação do menor nas tarefas desse estudo será voluntária e contribuirá para a pesquisa sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Durante a pesquisa, ele terá a oportunidade de praticar a língua inglesa através da leitura. Ao final das tarefas, também terá mais informações sobre o estudo em questão e poderá verificar os resultados das tarefas. Com isso, o aluno também ganhará conhecimento sobre o seu próprio processo de leitura.

### **Riscos**

Toda investigação com a participação de seres humanos, ainda que seja realizada em documentos, é passível de riscos. No caso específico desse estudo, trata-se de um risco mínimo, que poderá vir a ser a perda do sigilo das informações dos participantes.

### **Desconforto**

Durante a tarefa de leitura, que será realizada na escola pode haver certo desconforto devido às circunstâncias de pouca ventilação em salas de aula do ambiente escolar. Contudo, buscaremos dispor das melhores condições que o ambiente escolar possa oferecer de forma satisfatória para a execução da tarefa, com relação à iluminação, temperatura e conforto.

### **Direitos dos participantes**

O menor é livre para decidir se deseja participar ou não desse estudo. Como a participação é voluntária, ele pode desistir a qualquer momento sem nenhum prejuízo. A qualquer momento ele poderá recusar continuar participando da pesquisa e também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Você receberá uma via assinada e rubricada desse termo.

### **Compensação financeira**

Não existirão despesas pessoais ou compensações financeiras relacionadas à participação no estudo. Qualquer despesa adicional será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

### **Utilização dos dados:**

Os dados coletados nesse estudo serão acessados apenas pelos responsáveis pela pesquisa e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Mesmo após os resultados se tornarem públicos, a identidade do menor será totalmente preservada. Não haverá nenhuma informação que leve a sua identificação. A qualquer momento você poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelo telefone/endereço da pesquisadora.

Endereço da responsável pela pesquisa: **Nome:**

Angelisa Evelyn Alves da Silva **Instituição:**

Universidade Federal do Ceará

**Endereço:** Avenida da Universidade, 2683, Benfica, Bloco Didático Noturno,

3º andar, sala 08.

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a participação do menor na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Ao abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos,

RG \_\_\_\_\_ declara que é de livre e espontânea vontade que está concordando com a participação do menor \_\_\_\_\_ na pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após a leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada e rubricada deste termo.

Fortaleza \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

|  |      |            |
|--|------|------------|
| Nome do responsável pelo participante dessa pesquisa | Data | Assinatura |
|--|------|------------|

---

|                               |      |            |
|-------------------------------|------|------------|
| Nome do pesquisador principal | Data | Assinatura |
|-------------------------------|------|------------|

---

|   |      |            |
|---|------|------------|
| Nome do profissional que aplicou o TCLE | Data | Assinatura |
|---|------|------------|

Rubrica do pesquisador \_\_\_\_\_

Rubrica do participante \_\_\_\_\_

## ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA (CEP/UFC)

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O IMPACTO DE TAREFAS DE TRADUÇÃO NA COMPREENSÃO LEITORA NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO BÁSICO DA REDE PÚBLICA.

**Pesquisador:** ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 24034719.7.0000.5054

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.913.239

**Apresentação do Projeto:**

O presente estudo será realizado na Escola de Ensino Fundamental Frei Lauro Schwartz, localizada no município de Fortaleza- Ceará. Serão convidados alunos do 9º ano do ensino Fundamental II. Como instrumentos de pesquisa para a coleta de dados, serão feitos exercícios tradutórios e não tradutórios em sala de aula com foco na interpretação de texto durante as aulas de língua inglesa. Além disso, será aplicado um questionário sobre os exercícios tradutórios e o processo de interpretação na aula de língua inglesa. As tarefas de tradução serão desenvolvidas através do texto do livro didático e dicionários bilingues para cada aluno.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo geral desse estudo é investigar o impacto das tarefas de tradução na compreensão leitora nas aulas de inglês do ensino básico da rede pública.

Os objetivos específicos são:

Identificar as dificuldades que os alunos encontram na interpretação de textos, no contexto das aulas de língua inglesa;

Avallar o impacto de exercícios tradutórios na compreensão leitora dos aprendizes;

Analisar a receptividade das atividades com foco na tradução.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Continuação do Parecer: 3.913.239

Risco de perder os dados da pesquisa e causar fadiga e nervosismo aos participantes.

Benefícios:

O professor, quando utiliza a tradução em sala, desempenha um papel social, já que as discussões das atividades de tradução, onde devem se explicar que não há uma única tradução correta, promovem um equilíbrio de poder em sala de aula. Como defende Ridd (2005), o papel que o aluno representa continua passivo e ao "oportunizar a discussão autêntica, a tradução recupera a voz silenciada do aprendiz".

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esse estudo poderá contribuir para identificar o impacto de tarefas de tradução na compreensão leitora dos aprendizes.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisadora deve enviar o relatório final ao concluir a pesquisa.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento   | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                          | Situação |
|--|---|------------------------|--------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                           | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1422071.pdf | 12/02/2020<br>21:47:23 |                                | Aceito   |
| Outros   | ENTREVISTA.docx                               | 12/02/2020<br>21:43:18 | ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA | Aceito   |
| TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCE.docx                                      | 12/02/2020<br>21:39:21 | ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA | Aceito   |
| Outros   | concordancia.pdf                              | 23/10/2019<br>22:17:09 | ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA | Aceito   |
| Outros   | carta.pdf                                     | 23/10/2019<br>22:16:18 | ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                | projeto_detalhado.docx                        | 14/09/2019<br>18:02:23 | ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA | Aceito   |
| Brochura Pesquisa  | Brochura.docx                                 | 14/09/2019<br>17:59:07 | ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA | Aceito   |

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.013.239

|  |                   |                        |                                |
|--|-------------------|------------------------|--------------------------------|
| Declaração de Instituição e Infraestrutura               | diretora.pdf      | 14/09/2019<br>17:00:32 | ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA |
| TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | consentimento.pdf | 12/09/2019<br>23:51:19 | ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA |
| Cronograma   | cronograma.pdf    | 12/09/2019<br>23:39:05 | ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA |
| Declaração de Pesquisadores                              | pesquisadora.pdf  | 12/09/2019<br>23:33:10 | ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA |
| Orçamento  | orcamento.pdf     | 12/09/2019<br>23:26:26 | ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA |
| Folha de Rosto   | FOLHA.pdf         | 12/09/2019<br>23:18:29 | ANGELISA EVELYN ALVES DA SILVA |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 12 de Março de 2020

---

**Assinado por:**  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
(Coordenador(a))