


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CAROLINA MOYA FIORELLI

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE
INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: um
estudo sobre a tradução em sala de aula**

ARARAQUARA – S.P.
2017

CAROLINA MOYA FIORELLI

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS PARA
FINS ESPECÍFICO:** um estudo sobre a tradução em sala
de aula

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques.

ARARAQUARA – S.P.

2017

Fiorelli, Carolina Moya

Crenças de alunos em cursos de inglês para fins específicos: um estudo sobre a tradução / Carolina Moya Fiorelli – 2017

117 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

1. Ensino e Aprendizagem de Línguas. 2. Inglês para Fins Específicos. 3. Crenças. 4. Tradução Pedagógica. I. Título.

Carolina Moya Fiorelli

CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICO: um estudo sobre a tradução em sala de aula

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques.

Data da defesa: 26/05/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

Universidade Estadual Paulista – UNESP Araraquara

Membro Titular:

Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Universidade Estadual Paulista – UNESP Araraquara

Membro Titular:

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Membro Suplente:

Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Membro Suplente:

Profa. Dra. Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista

Universidade Estadual Paulista – UNESP Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

In memoriam a Eleonir, Durval, José e
Enide. Nunca me esquecerei de onde
vim.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques, pela orientação nesta pesquisa, pelo incentivo ao estudo na área e no meio acadêmico, pelas oportunidades oferecidas e confiança com meu trabalho.

Às Profas. Dras. Ana Cristina Salomão e Maria Cristina Evangelista pelas contribuições relevantes para esta investigação e encaminhamentos no exame de qualificação.

Aos meus pais Angelo e Márcia, pelo caminho que me ajudaram a trilhar, pelo apoio em minhas escolhas e pela melhor herança que poderiam me dar: educação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelos ensinamentos e pelo crescimento como pessoal durante os anos compartilhados.

Aos colegas do Centro de Línguas, pelos momentos de aprendizagem em grupo e apoio durante meus quatro anos de participação do projeto.

Às amigas Marcela e Natielly, que, mesmo com a distância, sempre me apoiaram e ajudaram em todos os momentos.

Ao amigo Fernando, colega de pesquisa, pelo trabalho em conjunto para a realização desta pesquisa.

À amiga e colega de CEL, Paula, que muito me ajudou durante o último ano, pela companhia e carinho.

À toda minha família, pelos momentos de convivência em harmonia e por todo amor que recebo sempre.

À Deus, por sempre me guiar nos dias difíceis, pelas oportunidades dadas ao longo desses anos de Araraquara, e por me fazer acreditar sempre em Sua vontade.

“Não somos passivos às experiências e, cada uma aprendida, incorporamos informações, transformações, acrescentamos parte de nossa própria ‘herança’ e vamos construindo nosso jeito de nos olhar e de olhar o mundo”.

Francisco Gregório Filho
(2011, p.93)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as crenças da pesquisadora enquanto professora a respeito do uso da tradução em sala de aula de inglês para fins específicos, e discutir como essas crenças se relacionavam com sua prática pedagógica. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: questionários semiestruturados para alunos do curso, diários reflexivos da professora-pesquisadora, atividades e avaliações dos alunos e o conteúdo proposto para tal curso. Os resultados obtidos indicaram que as crenças da professora tratavam-se sobre o uso da tradução oral de palavras (ou o uso da língua materna); sobre o uso do dicionário durante as avaliações ser prejudicial aos alunos, uma vez que perderiam tempo para realizar a prova; e sobre as estratégias de leitura servirem como ferramentas de tradução dos textos acadêmicos vistos durante o curso. A partir de leituras sobre tradução pedagógica e sobre ensino de línguas para fins específicos, foi possível identificar crenças por parte da professora, as quais foram reconstruídas ao longo da pesquisa, e permitiram uma reflexão crítica acerca da prática pedagógica. Concluímos ser importante para professores em formação e em início de carreira ter contato com teorias sobre crenças de professores para que possam refletir sobre seu trabalho a fim de aprimorar o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Palavras-chave: ensino de línguas; inglês para fins específicos; crenças; tradução pedagógica.

ABSTRACT

The aim of this research was investigate the researcher's beliefs while teacher about the usage of translation on English for specific purposes course, and discuss how these beliefs are related to her pedagogical practice. The instruments used on this research were: semi structured questionnaire for the students of the course, reflective diaries of the teacher, the activities and evaluations of the students and the course syllabus. The results obtained indicate that the teacher's beliefs concerned the usage of oral translation of words (or the mother tongue); the use of dictionaries during the evaluations were adverse to the students, once they would lose time to complete the test; and the reading strategies would work as tools to translate the academic texts seen in classroom. From reading about pedagogical translation and the teaching languages for specific purposes, it was possible to identify these beliefs from the teacher, which were rebuilt along the research, and they allowed critical reflection about the pedagogical practice. We concluded that it is important for teachers in training and early career have contact with theories about teachers' beliefs so that they can reflect about their work in order to improve the teaching and learning process of a foreign language.

Key-words: teaching languages; English for specific purposes, beliefs, pedagogical translation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tradução profissional x tradução pedagógica (ALEGRE, 2012, p.20)	p. 30
Quadro 2	Estratégias de leitura	p. 39
Quadro 3	Perfil dos participantes da pesquisa.	p. 41
Quadro 4	Procedimentos de análise dos dados	p. 48
Quadro 5	Respostas dos alunos questionário final	p. 55
Quadro 6	Respostas dos alunos questionário final	p. 55
Quadro 7	Exemplos de tradução feita pelos alunos	p. 59
Quadro 8	Respostas dos alunos questionário final	p. 60
Quadro 9	Respostas às perguntas de pesquisa	p. 61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura do Ambiente Virtual <i>Moodle</i> do curso Inglês Instrumental	p. 47
----------	--	-------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LI	Língua inglesa	p. 1
LE	Língua estrangeira	p. 1
IFE	Inglês para fins específicos	p. 2
CEL/FCLAr	Centro de Ensino de Línguas da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara	p. 3
LM	Língua materna	p. 5
AC	Abordagem Comunicativa	p. 6
TP	Tradução pedagógica	p. 7
LA	Linguística Aplicada	p. 10
IFA	Inglês para fins acadêmicos	p. 12
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem	p. 45
TIC	Tecnologias de informação e comunicação	p. 45

Sumário

1. Introdução	1
1.1 Motivação para a pesquisa	2
1.2 O problema.....	4
1.3 Justificativa.....	5
1.4 Objetivo e perguntas de pesquisa.....	8
1.5 Organização da dissertação.....	8
2. Fundamentação Teórica.....	10
2.1 Ensino de Inglês para fins específicos	10
2.2 Conceito sobre crenças em ensino e aprendizagem de línguas	14
2.2.1. Crenças e o ensino e aprendizagem de línguas	14
2.2.2. Abordagens de investigação de crenças	16
2.2.3. Primeiras pesquisas realizadas no contexto brasileiro	18
2.2.4. Crenças dos professores.....	20
2.2.5. O professor reflexivo	22
2.3 Tradução e Ensino de Línguas	24
2.3.1. Perspectiva da Linguística sobre Tradução	24
2.3.2. Tradução Profissional e Pedagógica.....	26
2.3.3. Trajetória da tradução nas abordagens de ensino de línguas	31
2.3.4. A tradução na abordagem inglês para fins específicos	32
3. Metodologia de investigação	36
3.1 Natureza da Pesquisa	36
3.2 Contexto de pesquisa e participantes.....	37
3.3 Os participantes da pesquisa	40
3.4 Instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados	43
4. Análise e discussão dos dados.....	48
4.1 Crença sobre a tradução oral	49
4.2 Crença sobre o uso do dicionário em sala de aula.....	52

4.3 Crença sobre as estratégias de leitura	57
4.4 Respondendo as perguntas de pesquisa.....	61
5. Considerações finais.....	64
6. Referências bibliográficas	67
APÊNDICES	77
Apêndice 1: Questionário Inicial – Perfil dos Alunos	77
Apêndice 2: Diários reflexivos da professora.....	81
Apêndice 3: Texto Unidade 4 e atividade verbos modais.....	85
Apêndice 5: Questionário Final	90
Apêndice 6 : Unidade 5 – texto e atividades.....	93
Apêndice 7: Unidade 6	96
Apêndice 8: Unidade 7 – texto e atividades	100
Apêndice 9: Unidade 8 – texto e atividades	102

1. Introdução

Sabemos que a língua inglesa (LI) vem sendo utilizada como *língua franca* no mundo científico-acadêmico e profissional. De acordo com Crystal (1997), o inglês é a língua dominante ou oficial em mais de sessenta países e está inserido em todos os continentes. Esse *status* é decorrente de dois fatores de impacto, a expansão territorial e colonização britânica até o século XIX e a emergência dos Estados Unidos como uma das maiores potências econômicas mundiais no século XX. Além dessas questões, a língua inglesa é considerada a língua oficial utilizada nas áreas de negócios e turismo.

No contexto acadêmico, sua relevância reside no fato de que mais de oitenta por cento da informação científica e tecnológica em bases de dados e periódicos está disponível nessa língua estrangeira (LE). Semelhantemente, Almeida Filho (2009) reitera o impacto desses fatores, apontando o internacionalismo, a quantidade de falantes, a força econômica e o acesso ao conhecimento, cultura e tecnologia, como critérios que podem determinar a hegemonia de uma dada LE.

Esse cenário fez com que a procura por cursos e programas de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira e/ou segunda língua¹ crescesse representativamente, assim como a produção de pesquisas e materiais didáticos que pudessem fundamentar as discussões teórico-metodológicas e as práticas pedagógicas acerca das abordagens e metodologias de ensino.

Dada a relevância da língua inglesa na formação profissional e acadêmica de aprendizes de diversas áreas de conhecimento, disciplinas para o ensino e aprendizagem dessa língua com foco no desenvolvimento compreensão da escrita foram e ainda são inseridas na grade curricular de muitos cursos de graduação em instituições públicas e particulares². De maneira semelhante, a proficiência linguística na língua-alvo é igualmente considerada importante em cursos de pós-graduação, sendo parte dos requisitos em muitos processos seletivos ou exigência para exames de qualificação em

¹ Segunda língua se aprende geralmente em contexto imersivo, no qual a comunicação e o contato com a outra língua é uma necessidade. Língua Estrangeira não existe esse contato e comunicação imediata. (SPINASSÉ, 2006).

² Universidade Estadual da Paraíba (curso de Letras em EaD, disciplina Inglês Instrumental); Universidade Estadual de Feira de Santana (curso de Letras, disciplina Inglês Instrumental).

programas de pós-graduação *stricto sensu* em diversas áreas (DIAS e SILVEIRA, 2014).

Ainda no contexto acadêmico, no âmbito da pós-graduação, a importância de ter proficiência em línguas estrangeiras, principalmente em LI, é muito relevante para pesquisadores de diversas áreas, uma vez que a divulgação de pesquisas é feita por meio de artigos científicos escritos em LI. Além disso, o conhecimento da mesma é necessário para ler outros textos que podem servir para o estudo de um aluno da pós-graduação.

Dado o status da LI para tais contextos, discutimos na subseção a seguir a motivação para o estudo desta pesquisa, na qual abordamos minha trajetória como professora de LI e a razão da escolha do tema crenças em tradução.

1.1 Motivação para a pesquisa

Com o intuito de apresentar a motivação para esta pesquisa, resolvi apoiar-me na metodologia de narrativa autobiográfica de Josso (2004), cuja preocupação é tornar o professor, autor de um projeto, convidando-o a se conhecer e refletir sobre suas experiências e ações, que foi a principal contribuição desta pesquisa para mim.

O interesse em ensino de inglês para fins específicos (IFE, como será tratado nesta pesquisa) advém de minha primeira experiência em sala de aula como professora, durante os anos de 2011, 2012 e 2013. Participei de um projeto em que alunos de graduação em Letras-Inglês ensinavam a língua para graduandos, pós-graduandos e funcionários da mesma instituição, porém do curso de Química.

Continuei o trabalho que o outro professor começou, com aulas em níveis básico e intermediário, seguindo livro didático fornecido pelo Departamento de Letras Modernas da instituição. Durante o primeiro semestre pude perceber que muitos alunos precisavam aprender a língua com o objetivo de aproveitar as leituras das disciplinas, geralmente oferecidas em LI.

Em 2012, no último ano de graduação, iniciei minha participação no grupo de pesquisa de *Inglês para Fins Acadêmicos Específicos*³ da mesma instituição, onde tive a

³Grupo ESAP-English for Specific Academic Purposes, cadastrado no CNPq (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2325021121021095>).

oportunidade de preparar material didático específico com foco em leitura da LI para as aulas dos alunos de graduação e pós-graduação em Química.

O curso, contudo, oferecia três aulas diferentes para atender os objetivos dos alunos interessados em aprender LI. Aproveitando o curso de Inglês Instrumental (como foi chamado inicialmente o curso de IFE), desenvolvi minha monografia nesse curso, pesquisando quais eram as dificuldades dos participantes. Como resultado, percebi que a aquisição de vocabulário era a maior dificuldade, e tendiam a traduzir oralmente por completo os textos lidos em sala aula. Esse resultado me motivou a dar continuidade aos estudos de IFE, aprofundando o assunto e trazer outros temas que poderiam se relacionar a esse.

No segundo semestre de 2013, agora como aluna de reingresso em Letras-Espanhol na mesma instituição, participei do projeto de Centro de Ensino de Línguas da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (CEL/FCLAr) da universidade em que me formei, lecionando aulas de inglês, com cursos de inglês geral e para fins específicos⁴, ao lado de colegas que também trabalhavam com essas turmas.

Com a intenção de ingressar em um programa de mestrado e desenvolver pesquisa nessa área, me inscrevi como aluna especial em uma disciplina da pós-graduação em 2014. Desenvolvi meu projeto no qual pretendia estudar as crenças de alunos de um curso de IFE, utilizando o curso em que participava para a coleta de dados.

Durante o segundo semestre de 2014, me matriculei no processo seletivo de pós-graduação da mesma universidade onde havia me formado, sendo aprovada ao final do ano e ingressando no programa em 2015. Ao longo do ano, cursei as disciplinas do programa e continuei sendo professora no projeto do CEL/FCLAr. A coleta de dados, portanto, foi realizada dentro da minha própria sala de aula.

O objetivo inicial do projeto era pesquisar as crenças dos alunos do curso de IFE, mas ao final, foram estudadas as minhas crenças como professora, pois os dados coletados não foram suficientes para gerar informações sobre os alunos, mas dados sobre mim e minha prática com relação à tradução. Por esse motivo, a pesquisa tomou um novo caminho depois de discussões com minha orientadora e de sessões com outros professores na qualificação e em debates de eventos.

⁴ O curso era divulgado como Inglês Instrumental. Para esta pesquisa, porém, trataremos inglês instrumental sendo o mesmo que inglês para fins específicos.

Portanto, como analiso minha própria sala de aula e minha prática enquanto professora, em algumas seções utilizo da primeira pessoa do discurso, a fim de descrever os eventos com mais detalhes, além de expressar minhas crenças e concepções.

1.2 O problema

Essas exigências do contexto acadêmico brasileiro, segundo Motta-Roth (2003), se pautam nas políticas de financiamento que têm utilizado a quantidade de publicações de alunos, professores e pesquisadores, como medida de análise de produtividade intelectual. Além disso, Johns e Price-Machado (2001) apontam que cursos e programas de inglês para fins específicos são muito comuns em contextos de LE, em que um número crescente de aprendizes busca, por exemplo, aprender inglês para fins acadêmicos com o intuito de aperfeiçoar sua formação e aprofundar seus estudos em instituições estrangeiras de ensino superior.

Além de muitos textos exigidos em bibliografias para disciplinas e pesquisa estarem em inglês, alguns programas de pós-graduação tem como requisito para o ingresso, testes de proficiência nessa língua, ou para qualificação de dissertações e/ou teses sendo itens obrigatórios para os candidatos e alunos desses programas. Normalmente, nesses testes são apresentados textos específicos de uma dada área (de acordo com cada curso), com alguns exercícios de interpretação e tradução de textos (na íntegra ou excertos). Sendo assim, a habilidade de leitura ainda é a mais enfatizada em aulas de IFE, com o intuito de abranger tanto um propósito quanto o outro.

Na tentativa de melhor atender as necessidades e objetivos destes alunos, cursos de IFE são oferecidos em várias universidades, tanto para alunos de graduação quanto para os alunos de pós-graduação. Devido a sua importância e forte inserção em vários setores, a língua inglesa é o idioma mais procurado, em qualquer área de conhecimento. Muitos desses cursos de IFE são procurados por esses alunos, seja para aprimorar a leitura de textos ou a produção e compreensão oral na língua-alvo.

Como visto anteriormente, o ensino de IFE não é relativamente novo, comparado com outras abordagens. Porém, diversos estudos têm sido feitos acerca do IFE (BOMFIM, 2006; AVILA, 2013; NASSIM, 2013; VIAN JR., 2014; DIAS e SILVEIRA, 2014; VIEIRA e ARANHA, 2015), com o intuito de aprimorá-lo, entender

seu funcionamento e, principalmente, dialogar com os alunos participantes das aulas, que são elaboradas a fim de atender todos seus objetivos.

Diante dessa perspectiva de diálogo, o professor de curso de IFE deve conhecer seu aluno e suas interpretações sobre o ensino e a aprendizagem da LI, para então elaborar aulas que possam auxiliar os alunos a alcançarem seus propósitos.

1.3 Justificativa

Em relação às provas de proficiência em LI de programas de pós-graduação em diversas universidades brasileiras, em alguns casos, as provas são elaboradas com exercícios envolvendo a tradução de um texto oferecido ou parte dele, estimulando, assim, o candidato a procurar cursos os quais oferecem aulas para aprenderem a traduzir esses textos. Isso pode induzir alunos a pensarem que em aulas de IFE se ocupam apenas da tradução de textos.

Sendo que um dos objetivos dos alunos participantes do curso de IFE do CEL/FCLAr era aprender a traduzir esses textos, as aulas foram reformuladas a fim de atender as necessidades dos aprendizes que pretendem realizar as provas de proficiências para o ingresso dos programas de pós-graduação. Contudo, como professora do curso, utilizei das estratégias de leitura para realizar os exercícios de tradução dos textos escritos.

Para entender os sentidos para o termo tradução, explicamos quais os significados que atribuímos para ele. Primeiramente, utilizamos os exercícios de tradução de textos escritos como parte do processo de aprendizagem realizado durante as aulas de IFE, buscando atender aos objetivos dos aprendizes. O segundo uso é quando usamos a língua materna (LM) para explicar possíveis dúvidas acerca de vocabulários dos textos lidos em sala de aula, junto à professora, que nesse caso fui eu. Durante a pesquisa, tratamos como exercício de tradução o primeiro sentido, e tradução oral o segundo.

Dessa maneira, em se tratando de uma investigação com foco em crenças sobre tradução, é pertinente contextualizar o papel dela nas abordagens de ensino de LE para melhor entender como será tratada em uma sala de aula de IFE.

Uma das abordagens para o ensino de línguas que vigorou por bastante tempo foi a de Gramática e Tradução, que tinha como objetivo principal capacitar os alunos a lerem textos originais da língua alvo. No final do século XIX, essa abordagem foi dando espaço para o chamado Método Direto (ou Método Natural), no qual a ênfase era para o aprendizado da língua oral, excluindo assim o exercício de tradução. O Método Áudio lingual, desenvolvido durante a Segunda Guerra Mundial, semelhante ao Método Direto, utilizava apenas a língua alvo e tinha como objetivo criar hábitos de fala para comunicação. Segundo Paiva (2005, p. 128), “uso da língua materna era evitado a todo custo tanto para explicações como para traduções.” Por fim, a Abordagem Comunicativa (AC) aparece a partir do século XX, com foco “no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36). Uma das principais preocupações da AC é o uso apropriado da língua no contexto da comunicação, utilizando todas as habilidades (falar, escrever, ler e ouvir), ou seja, não há também espaço para a tradução, numa perspectiva mais rígida, nessa abordagem. Por exemplo: a leitura, no caso da AC, é trabalhada com o intuito de, ao se ler um texto em uma situação específica, entendê-lo numa linha mais geral, e não buscar saber os significados de todas as palavras.

É relevante mencionar que o surgimento de novas abordagens de ensino de línguas não exclui necessariamente a anterior de ser usada em sala de aula. Há apenas uma preferência do professor, da escola ou instituição em usar determinada abordagem ou método. Por esse motivo, não podemos afirmar que o ensino por meio da Gramática-Tradução, por exemplo, foi totalmente extinto pela AC.

A tradução continua sendo uma questão de debate no ensino e a aprendizagem de LE, visto que muitos professores e pesquisadores possuem diversas opiniões sobre o assunto. Muitos adeptos da AC acreditam que a tradução deveria ser evitada em sala de aula, pois era usada exaustivamente como ferramenta pedagógica, e tornando-se ineficiente, na compreensão sob influência da Gramática e Tradução. Com isso, ela tendeu a ser gradualmente, menos utilizada, por vezes, banida em algumas salas de aula.

A tradução, no entanto, continuou sendo usada durante as aulas de diversas maneiras, modificando seu uso de acordo com os objetivos e enfoques dos professores. Atualmente, encontramos diversos trabalhos em que a tradução funciona como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, como em Rocha (2012) em que a pesquisadora analisou o uso da tradução literal como ferramenta de compreensão da

estrutura da língua; Calvo Capilla e Ridd (2009), no qual utilizaram a análise constrativa para minimizar a fossilização do vocabulário em línguas próximas⁵; Giesta (2011) no qual se estudou a tradução como estratégia de leitura; e Alegre (2012), a qual discute sobre o termo tradução pedagógica (TP), buscando divulgar a língua “como veículo de comunicação e de cultura, e que procura conciliar a proficiência com a reflexão linguística” (ALEGRE, 2012, p.11), ou seja, contribuir para que o aluno reflita sobre a língua, e perceba as diferenças entre sua LM e a LE.

Por outro lado, professores, linguistas e pesquisadores afirmam que o uso da tradução em sala de aula pode ser ineficaz e ultrapassado (ROCHA, 2012), por exemplo, para Duff (1989) e Ridd (2000) (*apud* BOMFIM, 2006, p. 29) “a tradução está limitada ao texto e ativa apenas duas habilidades – leitura e escrita”. Segundo Bomfim (2006), no entanto, os dois autores não consideraram que a tradução pode ser trabalhada oralmente e com textos curtos, gerando assim discussões e reflexão entre os aprendizes. Tanto aqueles que são a favor do uso da tradução como aqueles que são contra seu uso, desenvolvem opiniões, crenças, em relação à maneira mais eficaz de ensinar uma LE. Sendo assim, essas crenças podem influenciar a prática desses professores de diversos modos.

No ensino e aprendizagem de línguas não existe apenas um conceito sobre as crenças. Diversos autores já abordaram esse tema por exemplo. Para Watson-Gegeo, elas originam-se “da cognição, na interação social moldada por processos culturais e sociopolíticos” (2004, p.332), ou seja, a sociedade em que o indivíduo está inserido influencia-o no seu modo de pensar e também de agir.

Almeida Filho (1993) discute o termo crenças dentro do conceito de cultura ou abordagem de aprender, o qual seria o conhecimento intuitivo do aprendiz, que se constitui de crenças e concepções sobre o que é aprender línguas. Para ele, todo professor de LE “constrói um ensino (um processo de ensinar) com pelo menos quatro dimensões, uma não redutível a outra, todas influenciadas simultaneamente por uma dada abordagem” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.18). Barcelos (1995; 1999) também utilizou o termo cultura de aprender, ao afirmar que possíveis divergências podem surgir em relação ao que o aprendiz espera do ensino e o que o professor espera do aluno.

⁵ Como o português e o espanhol, “que apresentam maior proximidade genética e tipológica” (Kfoury-Kaneoya, p. 3, 2013), favorecem a aprendizagem do português para um falante de espanhol, por exemplo.

Para Araújo (2006), os professores devem reconhecer suas crenças, pois estas servem como filtros, onde informações são interpretadas em relação àquilo que eles conhecem ou acreditam, e podem ser organizadas e redefinidas em suas ações subsequentes. Paralelamente, Garbuió (2006) afirma que o professor deve refletir sobre suas crenças e suas influências na prática, pois são importantes suas ações em sala de aula.

Partindo-se da ideia que crenças são pensamentos, opiniões ou considerações a algo, e que elas são criadas a partir de experiências e convivências ao longo da vida, podemos afirmar que todo ser humano possui crenças. Sendo assim, possíveis crenças minhas sobre o uso de tradução em sala de aula de LE podem servir como exercício de reflexão em relação ao trabalho como professora.

Minhas experiências anteriores e estudos sobre as abordagens de ensino de línguas podem ter influência sobre a tradução em sala de aula. Por esse motivo, as perguntas de pesquisa apresentadas a seguir foram formuladas a fim de identificar essas crenças.

1.4 Objetivo e perguntas de pesquisa

Valendo-se dessas discussões acerca da tradução e de crenças, a presente pesquisa, portanto, teve como objetivo: analisar as crenças da professora sobre tradução em um curso de inglês para fins específicos.

Desse modo, as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo foram:

- Quais são as crenças de uma professora em um curso de inglês para fins específicos a respeito da tradução?
- Como elas se relacionam com sua prática pedagógica?

1.5 Organização da dissertação

As seções seguintes deste trabalho se dividem em três, sendo a primeira referente à Fundamentação Teórica que conduz a linha de pensamento desta pesquisa.

Essa seção subdivide-se em três subseções: a primeira trata do ensino de inglês para fins específicos no contexto brasileiro, apresentando um breve histórico e sua relação com o ensino superior. Para tanto, retomamos as leituras de Hutchinson e Waters (2010), Vian Jr (1999), Ramos (2005) e Nardi (2005). Na segunda subseção, discutimos sobre os conceitos de crenças em ensino e aprendizagem de línguas, tendo base em Leffa (1991), Barcelos (2001; 2004; 2006), Vieira-Abrahão (2005; 2006), Pagoto de Souza (2009), Silva, (2007; 2011) e Moreira (2011). E, por fim, traçamos a trajetória da tradução no ensino de línguas estrangeiras, trazendo visões da tradução no âmbito profissional, na Linguística e na própria Pedagogia, contemplando as leituras de Costa (1988), Soares (2006), Branco (2009), Pertel (2009), Frisene (2011), Giesta (2011), Alegre (2012) e Neckel (2012).

Na seção de Metodologia, trazemos Moita Lopes (1999) e Zozzoli (2006), que descrevem a natureza de pesquisa investigada. Com Vieira-Abrahão (2006), apresentamos alguns instrumentos de pesquisa utilizados na coleta de dados, como os questionários. E por fim, apresentamos Telles (1999) no qual descreve a importância dos diários reflexivos do professor como dado de coleta de pesquisa.

Ao final desta, a terceira seção apresenta a Análise dos Dados, obtidos por meio dos diários reflexivos da professora, das atividades realizadas pelos alunos em sala de aula e nas avaliações, e do questionário final sobre as aulas do curso de IFE. E por fim, apresentamos algumas Considerações Finais sobre a pesquisa, limitações e possíveis encaminhamentos futuros.

Discutimos na próxima seção as leituras teóricas sobre a abordagem de IFE e sua trajetória no Brasil, os conceitos sobre crenças e sua importância no ensino de línguas, e por fim, uma relação entre o uso da tradução em sala de aula e suas concepções. Para tanto, teremos como base Hutchinson e Waters (2010), Costa (1988), Vian Jr (1999, 2014), Barcelos (1995; 2001; 2004; 2006; 2007; 2015), Ramos (2004; 2005; 2008), Araújo (2006), Bomfim (2006), Soares (2006), Silva (2007; 2011), Jordan (2012), Alegre (2012) e Avila (2013).

2. Fundamentação Teórica

Esta seção está dividida em três partes com o intuito de discutir os conceitos mencionados anteriormente (IFE, crenças e tradução), para posteriormente refletir sobre o diálogo entre os três pilares. A primeira parte consiste em apresentar e explicar as bases teóricas fundamentadoras do IFE, discutindo sobre a abordagem e como vem sendo desenvolvida no Brasil. A segunda é dedicada à discussão das teorias sobre crenças em ensino de línguas, trazendo um breve histórico sobre o estudo de crenças no Brasil e as diferentes abordagens de investigação de crenças na Linguística Aplicada (LA). Na terceira, são apresentadas as teorias de tradução e a trajetória desta no ensino e aprendizagem de línguas.

2.1 Ensino de Inglês para fins específicos

Encontram-se na literatura termos diferentes para inglês para fins específicos, mas são usados de modo equivalente, como por exemplo, *ESP* (sigla em inglês para *English for Specific Purposes*), também utilizada em contextos brasileiros; ou Inglês Instrumental como foi implantada primeiramente no Brasil. Adotamos para a presente pesquisa o termo IFE, pois a intenção é utilizar um nome em português e desvencilhar uma relação reducionista que o termo “instrumental” traz à língua (BOMFIM, 2006).

Historicamente, o ensino de IFE obteve sua relevância no cenário mundial ao fim da Segunda Guerra. De acordo com Ramos (2005), os principais motivos para seu desenvolvimento foram: a necessidade de capacitação de imigrantes que trabalhavam na reconstrução da Europa, os desenvolvimentos científico-tecnológicos e a dominação norte-americana na economia mundial, o que contribuiu para o surgimento de um grande número de pessoas com objetivos específicos de aprendizagem de LE, no caso, o inglês, tido como língua principal para a circulação internacional de informação e conhecimento em âmbito tecnológico, econômico e científico.

Hutchinson e Waters (2010) discutem que o fim da Segunda Guerra Mundial introduziu a era da expansão de atividades científicas, tecnológicas e econômicas, o que favoreceu a criação de um mundo impulsionado por duas forças, a tecnologia e o

comércio. Consequentemente, surgiu a necessidade de utilização de uma língua internacional, e esse novo contexto criou uma geração de aprendizes que sabiam especificamente porque precisavam aprender a língua-alvo. Posteriormente, segundo Vian Jr (1999), os anos 60 podem ser assinalados como o período em que o ensino de língua para fins específicos começou a ganhar força, conquistando seu espaço na área de ensino de inglês como segunda língua e/ou LE.

No contexto brasileiro, o IFE surge no final da década de 70, com o Projeto de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, um projeto de âmbito nacional que apontou, em diversas instituições de ensino superior do país, a necessidade de leitura de literatura especializada (VIAN Jr, 1999; RAMOS, 2005; NARDI, 2005; HUTCHINSON e WATERS, 2010). Ainda na década de 70, a Professora doutora Maria Antonieta Alba Celani da PUC-SP coordenou um projeto a nível nacional cujo foco era capacitar os professores de inglês em formação de universidades brasileiras para o ensino de leitura e compreensão escrita. Inserido nesse cenário, o ensino de IFE iniciou-se no Brasil tendo como foco o desenvolvimento da compreensão escrita, o que de certa maneira, pode ter contribuído para a interpretação errônea de que o instrumental é apenas voltado para leitura ou envolve apenas uma habilidade linguística (RAMOS, 2005). Strevens (1998, *apud* VIAN Jr, 1999, p.442) aponta que o IFE pode ter como foco apenas uma habilidade, mas não se restringe a ela, uma vez que as habilidades desenvolvidas em cursos de línguas para fins específicos estão diretamente atreladas às necessidades dos aprendizes.

Segundo Johns e Price-Machado (2001), o IFE pressupõe o ensino da língua norteado pelas necessidades específicas de uso da língua(gem) e de aprendizagem de determinados grupos de aprendizes no desempenho de diferentes atividades relacionadas a certas profissões e áreas, inseridas em certos contextos socioculturais. Cursos e programas de ensino nesse âmbito são elaborados a partir dos conteúdos exigidos para atender as necessidades linguísticas e pragmáticas específicas de uso numa situação-alvo (STREVEN, 1998, *apud* JOHNS e PRICE-MACHADO, 2001, p.44).

A avaliação e conhecimento das necessidades dos participantes de cursos de IFE são essenciais para a elaboração do programa de estudo e materiais didáticos. Para reconhecer as necessidades, o professor de IFE deve utilizar métodos adequados para a coleta. Alguns procedimentos de coleta dessas informações incluem questionários,

entrevistas, observações e consultas informais (HUTCHINSON e WATERS, 2010, p. 58). Após a análise dos dados, o professor inicia o trabalho de preparação do material e elenca métodos que podem ser utilizados para aquele grupo de IFE. De acordo com Richards (2001), enquanto no ensino de inglês geral, os objetivos podem ser testes de proficiência, o ensino de IFE prepara o aluno para uma tarefa específica ou um conjunto de tarefas, ou seja, ao final do curso o aluno poderá realizar atividades na LI de acordo com o que buscava aprender.

Richards (2001) também discute sobre a análise das necessidades dos participantes. Segundo o autor, para a elaboração do curso, “informação também seria necessária sobre os diferentes tipos de atividades em que o aprendiz utilizaria a língua para (telefonar, entrevistar), as funções da língua envolvidas (explicação, pedidos, reclamações), as situações (interação face-a-face e em grupo) e para qual das quatro habilidades da língua seria necessária⁶” (RICHARDS, 2001, p. 33). Considerando essa informação, o IFE abriu novos ramos de estudo de ensino de línguas, como, por exemplo, o Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), que se preocupa com as habilidades de comunicação requeridas para estudo em sistemas educacionais formais (JORDAN, 2012); e o Inglês para Fins Ocupacionais, com o objetivo de aprender a língua com propósitos de uso profissional, como inglês para negócios e inglês para fins médicos (JOHNS e PRICE-MACHADO, 2001).

A abordagem de ensino de IFE não difere muito daquela usada no inglês geral⁷. Se um professor já tem prática no ensino de inglês geral, ele pode usar as mesmas estratégias numa aula de IFE. Isso ocorre pelo fato de que sua “relevância (...) está na capacidade de ‘conversar’ com diferentes teorias e metodologias de ensino, em diferentes contextos, priorizando as necessidades do aluno” (ROSSINI e BELMONTE, 2015, p. 348). O que difere o trabalho de um professor de inglês geral e para fins específicos é a relação de parceria entre aluno e professor, uma vez que o professor tem o conhecimento da língua-alvo e o aluno, o conhecimento específico da área de estudo (RAMOS, 2008).

⁶ “Information would also be needed about the different kinds of activities the learner would be using the language for (e.g., telephoning, interviewing), the language functions involved (e.g., explaining, requesting, complaining), the situations (e.g., face-to-face, in a group), and which of the four language skills would be needed” (RICHARDS, 2001, p. 33)

⁷ Inglês Geral é geralmente estudado com a finalidade de realizar exames de proficiências, avaliando as quatro habilidades linguísticas (falar, escrever, ouvir e ler). (HUTCHINSON e WATERS, 2010)

Para Robinson (1991, *apud* JORDAN, 2012), uma qualidade chave para o professor de IFE é ter flexibilidade, tanto para mudar sua prática de inglês geral e sua capacidade de lidar com diferentes grupos de alunos. Cabe ao professor de IFE analisar as necessidades dos alunos do curso, elaborar, interpretar e adaptar materiais didáticos e criar estratégias de ensino e aprendizagem adequadas para cada situação (RAMOS, 2008; HUTCHINSON e WATERS, 2010; JORDAN, 2012). Porém, os professores devem ter em mente que eles não têm a necessidade de possuir o conhecimento específico sobre o assunto, mas o meio em que esse assunto é transmitido, ou seja, a própria língua(gem). É nesse momento em que o aluno e professor trabalham como colaboradores, onde podem trocar conhecimento e, conseqüentemente, pode ocasionar numa mudança de olhar sobre o papel de cada um em sala de aula.

Em síntese, o IFE refere-se ao ensino focado em necessidades desejadas pelos alunos, para capacitá-los a realizar tarefas específicas com a LI. As habilidades a serem desenvolvidas são determinadas a partir de uma análise de necessidades, previamente realizada para então definir o curso e as metodologias adequadas para cada tarefa e para cada participante do curso.

Visto que o IFE foi desenvolvido, no Brasil, primeiramente, com foco na habilidade leitora, alguns mitos foram criados acerca dele (RAMOS, 2008) como, por exemplo, que essa abordagem é sinônimo de leitura, por considerar que apenas se trabalha com uma habilidade (*mono-skill*). Contudo, a elaboração de um curso de IFE depende das necessidades dos alunos, que não necessariamente será apenas uma habilidade, não sendo obrigatoriamente a leitura.

Outro mito relacionado ao ensino de IFE é que seria aplicado somente para o ensino técnico. Para Rossini e Belmonte (2015), “essa ideia pode estar baseada no fato de que, da década de 70 ao início da década de 80, muitas matérias no mercado focavam na linguagem das ciências” (ROSSINI e BELMONTE, 2015, p. 353). Ainda segundo as autoras, essa ideia foi reforçada pelo fato do ensino de IFE ter sido implantado em Escolas Técnicas no Brasil.

Essas ideias, ou podemos chamar aqui como *crenças*, ainda persistem entre professores em atuação ou em formação. Ramos (2008) defende que novas pesquisas no campo de IFE devem ser desenvolvidas, envolvendo outras habilidades e novos contextos de sala de aula. Por essa razão, a presente pesquisa buscou relacionar minhas

crenças enquanto professora do curso de IFE sobre o uso da tradução em sala de aula e como estas afetaram minha prática pedagógica.

A seguir, apresentamos uma discussão sobre crenças no ensino de línguas e sua importância para os estudos em LA.

2.2 Conceito sobre crenças em ensino e aprendizagem de línguas

Para dar sustentação teórica ao conceito de crenças pertinente à investigação, apresentamos a seguir uma revisão da literatura que contempla o que julgamos esclarecedor ao tema da pesquisa. Nesta seção, discutimos o conceito de crenças em quatro subseções, para melhor entendimento do conceito. Na primeira, reproduzimos as primeiras definições a respeito de crenças em outras áreas e na Linguística Aplicada, descrevendo como essas definições mudaram ao longo do tempo, em relação ao âmbito educacional, no ensino de LE. Em seguida, discutimos as diferentes abordagens de investigação de crenças na LA. Por fim, relatamos o contexto de pesquisas brasileiras sobre crenças em sala de aula de LE.

2.2.1. Crenças e o ensino e aprendizagem de línguas

Os estudos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas começaram a surgir na década de 70, quando não se usava essa terminologia ainda. Vale ressaltar que o conceito de crenças não é proveniente da LA. Tentativas de defini-lo já foram feitas nas áreas como Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação e Filosofia. Diversos autores definem o que são crenças a partir dessas áreas de conhecimento, afirmando que as experiências vividas acarretam naquilo que pensamos ser certo ou errado sobre um determinado assunto.

Tendo isso em mente, Pajares (1992, *apud* SILVA, 2007, p. 241) afirma que as crenças são um conceito de difícil definição, por sua natureza complexa e elenca alguns termos que se referem às crenças, como: atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologias, percepções, teorias implícitas e explícitas, teorias pessoais, princípios práticos, perspectivas. Para Breen (1985 *apud* BARCELOS, 2004, p. 125), “nenhuma

instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”. As diversas definições existentes a respeito das crenças surgiram nos últimos anos, pois constantes mudanças das visões sobre línguas e linguagens, assim como houve mudanças nas abordagens no ensino de línguas. Passou-se a considerar o aprendiz como ponto crucial no ensino. Para Larsen-Freeman (1998), as mudanças nos paradigmas de ensino de línguas, ao longo dos anos, trouxeram também diferentes visões dos aprendizes. Propomos a seguir uma pequena trajetória sobre as crenças, que servirão de apoio a esta pesquisa.

Para o filósofo americano Pierce (1877/1958), crenças são “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (*apud* OLIVEIRA, 2009, p. 24). Porém, ainda não se discutia como as crenças se “alojam” em nossas mentes, não questionando suas origens e muito menos entendendo esse fenômeno.

Barcelos (2004, p. 127) menciona Hosenfeld (1978) quando este usou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, sem ainda chamá-las de crenças, reconhecendo o valor dos aprendizes e sua importância na sala de aula. A autora também cita Breen e Candlin (1980), que destacaram a visão do aluno sobre a linguagem e aprendizagem de LE, relacionando-as com sua experiência de educação. A preocupação em entender o aprendiz e conhecer suas crenças, reconhecer suas experiências e que ambas são importantes para a sala de aula ainda persiste.

Considerando o campo da psicologia e filosofia, Richardson (1996 *apud* SANTOS, 2010, p. 49) considera crenças como “compreensões psicológicas, premissas, proposições sobre o mundo consideradas verdadeiras”, atribuindo o termo crenças ao valor da verdade, sem fundamentação científica.

A primeira vez em que o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” aparece na LA foi em 1985, quando Horwitz criou um instrumento de levantamento de crenças de alunos e professores, o BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory⁸) que buscava levantar as crenças dos alunos de maneira sistemática. A partir desse momento, o conceito de crenças ganhou mais destaque no movimento de autonomia na aprendizagem e de estratégias de aprendizagem.

Entretanto as crenças não dizem respeito apenas aos aprendizes, os professores também possuem papel importante nesse ponto. Diversos fatores podem influenciar sua

⁸ Inventário de Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas, tradução nossa.

prática. Borg (2003, p. 81) comenta que “as crenças e práticas dos professores são mutuamente informativas” e podem “determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças”⁹. As crenças dos alunos e professores e suas ações moldam o contexto e são criadas a partir dele. O contexto ou situação onde as crenças são formadas também é relevante. Para Dufva (2003, p. 135) “é um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem”¹⁰ tanto dos aprendizes quanto dos professores.

Coelho (2006) afirma que as crenças são “teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências” (COELHO, p. 128). A autora retoma Clark e Peterson (1986) que compartilham a mesma ideia de que crenças podem influenciar e serem influenciadas por ações dentro da sala de aula. Nesse contexto, vemos uma mudança a respeito da natureza das crenças. As autoras consideram os contextos de aprendizagem, como ponto fundamental para o surgimento de crenças. Dufva (2003) e Jonhson (1994, *apud* BARCELOS, 2006) também corroboram a mesma ideia e enfatizam a sala de aula como favorável para que crenças e comportamentos de modifiquem, pertencentes ao professor ou ao aluno.

Acreditamos, portanto, que crenças são pressupostos advindos de experiências, construídas socialmente e estão sujeitas a transformações por conta da situação e dos indivíduos envolvidos na sala de aula, podendo também influenciar as crenças de outros (DUFVA, 2003; COELHO, 2006; BARCELOS, 1995, 2006).

Na subseção a seguir, tratamos sobre os diferentes tipos de abordagens para pesquisas de crenças.

2.2.2. Abordagens de investigação de crenças

Assim como as definições acerca de crenças mudaram de um conceito mais estático para um mais dinâmico, como visto na subseção anterior, a metodologia para investigá-las e estudá-las também sofreu mudanças. Silva (2007) elencou trabalhos em

⁹ “(...) teacher cognitions and practices are mutually informing, with contextual factors playing an important role in determining the extent to which teachers are able to implement instruction congruent with their cognitions”.

¹⁰ “(...) it is a mistake to analyse beliefs without considering the social and cultural context (past and present) they occur in.”

LA que investigaram crenças de alunos e professores, entre os anos de 1994 e 2006. Dentre eles, encontram-se artigos, livros, dissertações e teses de doutorado. Porém, grande parte desses estudos descreviam as crenças de professores e de aprendizes de línguas. No que concerne essa questão sobre a metodologia de investigação de crenças, concordamos com Barcelos (2001) e Dufva (2003).

Para Barcelos (2001, p.87), os estudos a respeito de crenças no ensino e aprendizagem de línguas “precisa ir além da simples descrição das crenças” (...) “É preciso uma investigação contextualizada das crenças. É necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula”. Dufva (2003) defende que as crenças dos alunos podem servir como ferramentas de aprendizagem usadas pelos professores, com o intuito de identificar e solucionar possíveis problemas no aprendizado, em nosso caso, de LE.

Nesse cenário, retomando o que Barcelos (2001) define como investigação contextualizada, discutimos as três abordagens de investigação de crenças (normativa, metacognitiva e contextual) sobre ensinar e aprender, as suas diferenças e como as crenças eram interpretadas em cada abordagem.

Os estudos da primeira abordagem, a normativa, deduzem as crenças por meio de questionários fechados ou em escala *likert*, em que os alunos respondem questões pré-definidas. Os dados desses questionários são fáceis de tabular, porém, restringem as respostas dos participantes, tornando difícil a investigação sobre crenças dos alunos. Além disso, em alguns casos essas crenças podem ser consideradas errôneas, isto é, incompatíveis com uma abordagem de ensino. A relação entre crenças e ações dos alunos não é investigada de forma detalhada, mas apenas sugerida.

Com a abordagem metacognitiva, as crenças eram coletadas com questionários e entrevistas semiestruturados e autorrelatos. O pressuposto dessa abordagem é os alunos reconhecerem o que pensam sobre aprendizagem de línguas e refletirem sobre suas crenças. Estas, portanto, são consideradas como conhecimento, o qual a autora define como “teorias de ação”, pois os alunos podem refletir sobre suas ações e desenvolver um potencial para a aprendizagem. No entanto, essa abordagem infere as crenças não pelas ações dos participantes, mas por meio de interações verbais (as entrevistas, por exemplo). Novamente, não são analisadas ou investigadas as relações entre crenças e ações.

Por fim, na abordagem contextual, as crenças são inferidas por meio de ações contextualizadas, ou seja, “as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 220). Os instrumentos de coleta de dados não são somente as entrevistas e questionários, mas também as observações de aula e análise do contexto. Esse tipo de investigação procura compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos de ensino de línguas. As crenças, portanto, são caracterizadas como específicas de uma determinada situação, ou de uma cultura de aprender (BARCELOS, 2001), e passam a ser vistas como dinâmicas, culturais, sociais e emergentes.

A presente pesquisa teve como objetivo identificar as crenças da professora do curso de IFE sobre a tradução em sala de aula e descobrir como essas crenças se relacionam com sua prática. Por esse motivo, a abordagem de investigação utilizada é a contextual.

Definido o ponto de vista pertinente à pesquisa, trataremos na seguinte subseção sobre crenças no contexto brasileiro.

2.2.3. Primeiras pesquisas realizadas no contexto brasileiro

No Brasil, os primeiros autores a discutir e pesquisar sobre crenças no ensino de línguas foram Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). O primeiro autor investigou alunos de 5ª série e constatou que estes traziam concepções sobre língua, linguagem e aprendizagem de línguas antes mesmo de iniciar seus estudos e língua estrangeira. Silva (2007), ao comentar sobre esse estudo, se apoia a ideia de que há “outros fatores, além da experiência educacional, que influenciam os tipos de crenças e concepções dos alunos sobre a aprendizagem de línguas” (p. 251).

Almeida Filho (1993) criou o termo *cultura de aprender*, definindo-o como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo” (p.13). O autor também considera que fatores externos ao aluno podem influenciar na construção de crenças, tais como etnia, classe social, grupo familiar e região onde vive.

Na mesma perspectiva, Barcelos (1995) utilizou o termo *cultura de aprender* numa investigação sobre crenças com alunos do curso de Letras, expandindo o termo de Almeida Filho (1993). Para a autora, essa *cultura de aprender línguas* inclui o

“conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes” (BARCELOS, 1995, p.40). Esse conhecimento é baseado nas experiências anteriores do aprendiz, além da idade e do nível econômico.

Na última década, encontram-se vários trabalhos que estudaram crenças em sala de aula, em relação às dos professores (ARAÚJO, 2006; BOMFIM, 2006; SANTOS, 2010; SILVA, 2011; PERINE, 2012; AVILA, 2013; PADILHA e SELVERO, 2013; FINARDI e DALVI, 2013; BARCELOS, 2015), e crenças dos alunos (PAIVA, 2007, CONCEIÇÃO, 2007; MADEIRA, 2007; FRISENE, 2011). Atualmente, busca-se entender as crenças dos participantes das pesquisas com o intuito de refletir sobre elas e como se relacionam com o ensino e a aprendizagem dos envolvidos.

Visto o crescimento de pesquisas a partir dessa década feitas no Brasil, podemos perceber que ainda continua difícil definir o termo *crenças* como um conceito único e universal. Portanto, podemos afirmar que dependendo do contexto ou situação, pesquisadores utilizam certa definição, de acordo com as características da pesquisa e do contexto. Levando isso em conta, entendemos crenças, de maneira semelhante a Barcelos (2004), pois defendemos que crenças surgem das experiências pessoais anteriores ou experiências de outros, e podem se modificar quando entram em contato com novas experiências e/ou novas situações de aprendizagem. Segundo Barcelos (2004):

“(…) as outras definições [de crenças] enfatizam mais o aspecto cultural e a natureza social de crenças, colocando-as como ferramentas que ajudam os alunos a interpretar suas experiências. Assim, as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. (BARCELOS, 2004, p. 132).

Lembrando-se da ideia que as ações (ou experiências) moldam as crenças, ou seja, elas não são uma estrutura fixa: são desenvolvidas à medida em que interagimos com outros. Professores e alunos em sala de aula podem desenvolver essa mudança, uma vez que as crenças mudam e ao mesmo tempo eles são modificados por elas. Essa natureza *emergente* das crenças (BARCELOS, 2007, p.114) demonstra que elas são “socialmente construídas”.

Definindo o ponto de vista sobre crenças pertinente à pesquisa, consideramos que elas são socialmente construídas, favoráveis a mudanças e têm origem em nossas experiências, junto com a interação do outro, discutimos na próxima subseção sobre crenças relacionadas ao professor de LE, assim como a importância da reflexão deste com suas próprias crenças e ações.

2.2.4. Crenças dos professores

Julgamos importante conhecer e refletir sobre as crenças dos professores de LE, pois, assim como as dos alunos, possuem influência no ensino e aprendizagem. Discutimos a seguir a relevância de se estudar crenças de professores de LE, foco desta pesquisa.

De acordo com o modelo de operação global de ensino de línguas de Almeida Filho (1993), o professor precisa desenvolver quatro competências da abordagem de ensino, para que ele possa orientar suas decisões e ações para construir sua prática (ALMEIDA FILHO, 1993). Segundo o autor, a competência mais básica a ser atingida é a competência implícita, a qual é construída por intuições, crenças e experiências, ou seja, todo professor no início de carreira, se baseia em suas experiências como aluno, usando como exemplo seus próprios professores, ou mesmo em como ele aprendeu uma língua estrangeira. A partir dessa competência, que ele irá desenvolver as outras ¹¹, podendo ou não mudar sua posição quanto a sua prática.

Para Richards e Lockhart (1998 *apud* AVILA, 2013), o contexto em que o professor se encontra tem influência sobre o papel que irá adotar. Segundo eles, os professores tomam posições diferentes dependendo do tipo de escola em que trabalham (AVILA, 2013). Em outras palavras, o professor interpreta uma prática específica para uma escola específica, de acordo com suas ideias de como aquela escola funciona, levando em consideração os fatores institucionais, o método adotado pela escola e o método em que o professor acredita seguir.

¹¹ A ver: competência linguística-comunicativa (“intuições, crenças e experiências”); competência aplicada (“capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente”); e competência profissional (“conhecer seus deveres, potencial e importância social”). (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20-21).

Barcelos (2004) defende a ideia de que professores devem se preparar para encontrar diferentes visões de seus alunos sobre o que é aprender uma língua estrangeira e como lidar com elas. Para a autora, é importante que exista um espaço de discussão dentro da sala de aula sobre as crenças que nos cercam no meio social. Tendo conhecimento das crenças de seus alunos e suas próprias também, o professor deve encontrar diversas maneiras de acessar essas crenças, assim como receber sugestões de como trabalhar com elas em sala. Retomando o papel do professor, Barcelos (2004) argumenta ainda que ele não deve julgar as crenças dos alunos por serem diferentes das suas, mas abrir espaço para discussão e trazer alternativas para os alunos.

Considerando que tanto o reconhecimento de suas crenças por parte do professor e seu papel na escola e em sala de aula, concluímos que estudar as crenças desses profissionais é refletir sobre sua prática a fim de formar pessoas críticas acerca de seu trabalho. De acordo com Araújo (2006, p. 190), “as crenças servem como um filtro pelo qual novas informações são interpretadas com base naquilo que o professor conhece ou acredita e [...] utilizadas para a organização e redefinição do seu pensamento e das suas ações subsequentes”. Concordamos com a autora, pois acreditamos que, sendo as crenças vulneráveis a mudanças, a prática do professor pode mudar se/quando suas crenças sofrerem mudanças.

As áreas para investigar as crenças dos professores de LE são várias. Moreira (2011) analisou diferentes instrumentos e procedimentos de investigação para coletar as crenças de cinco professoras sobre o ensino e aprendizagem da língua alvo, no caso a inglesa. A autora conclui que todos os instrumentos utilizados traziam pontos positivos e negativos para a pesquisa, mas que cada um completava-se com o outro, gerando dados válidos para a investigação.

Pagoto de Souza (2009) discute sobre a interação entre crenças de professores e alunos e a motivação para ensinar e aprender, respectivamente. Segundo a autora, o professor pode compreender as frustrações e dificuldades de seus alunos por meio das crenças destes últimos, e pode, portanto, elaborar “planos de ação mais efetivos com os seus alunos” (PAGOTO DE SOUZA, 2009, p. 8). As crenças do professor e dos alunos estão ligadas à motivação de ambas as partes.

Estudos sobre crenças a cerca do que é ser um bom professor de LE também compõem essa área (PAIVA, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; LEFFA, 2011; ALMEIDA FILHO, 2006 *apud* JESUS, 2012). Em sua pesquisa, Jesus (2012) analisou

as crenças de uma professora de LI da rede pública nas séries de 6º ao 9º ano e constatou que as crenças da professora estão relacionadas à motivação por parte dos alunos e do professor (como, por exemplo, ter um bom salário e ter tempo para planejar as aulas). As crenças dessa professora estão distantes daquelas elencadas pelos autores citados em seu trabalho, que constam em: ser proficiente na língua, ter uma boa formação pedagógica, utilizar estratégias adequadas ao ensino e ser reflexivo (PAGOTO DE SOUZA, 2012, p. 142).

Outras pesquisas com temáticas mais específicas aparecem na literatura de crenças de professores, como Avila (2013), a qual discute as crenças de professores sobre avaliação no ensino de IFE, e Bomfim (2006), que elencou crenças de três professoras de IFE em relação à tradução em sala de aula. Na primeira pesquisa, a autora encontrou também crenças a respeito do ensino e aprendizagem de LE em geral. Já a segunda, a autora discute as possíveis origens das crenças por parte das professoras, como experiências pessoais como aprendizes e profissionais como professoras.

Diante dos contextos apresentados, retomamos a ideia de que crenças de professores estão ligadas à sua prática docente, suas ações e experiências anteriores assim como a relação com seus alunos. Percebemos, portanto, que o trabalho do professor é refletir sobre sua prática e suas crenças, com o intuito de promover discussões a respeito do ensino e aprendizagem de LE, e compartilhando com os alunos também.

2.2.5. O professor reflexivo

Dessa maneira, a questão da reflexão dos professores tem sido debatida em contextos nacionais e internacionais (SILVA, 2011) pelo fato de que pesquisas realizadas com essa temática apontam um perfil de professores com pouca experiência profissional ao chegarem à sala de aula. É importante, de fato, que a prática crítico-reflexiva (LIBERALI, 2004; MAGALHÃES, 2004 *apud* SILVA, 2011) ocupe espaço durante o período de formação inicial desses profissionais.

Frisene (2011) discute sobre a Abordagem Crítica e Abordagem Sociocultural, as quais consideram a diversidade cultural e experiências do indivíduo importantes para a reflexão crítica, buscando compreender as práticas políticas, sociais e históricas que

formularam uma desigualdade educacional. O professor crítico reflete sobre sua própria identidade e seu lugar na sociedade, promovendo transformações de suas ações e concentrando-se nas questões éticas e morais. Refletir sobre seu próprio pensamento e ideias podem promover o desenvolvimento de novas práticas de ensino.

O modelo de reflexão baseado em Schön (1983) é formado por dois conceitos: reflexão na ação e reflexão sobre a ação¹² pelos profissionais. O primeiro conceito entende-se que a ação ocorre após ou durante a ação; o segundo, a reflexão acontece antes da ação. Trazendo para o contexto do professor, a “prática crítico-reflexiva permite aos professores analisar as ações adotadas por eles na sala de aula e até justificar suas decisões” (SILVA, 2011, p.42). Por essa razão, o reconhecimento das crenças desses profissionais e a reflexão crítica sobre elas é um processo importante em cursos de formação de professores (op. cit.).

Outra proposta de reflexão do professor foi feita por Almeida Filho (2009), no qual o autor chama a prática crítico-reflexiva de “auto-análise” ou “auto olhar reflexivo”. Segundo o autor, cabe ao professor pensar no que faz, formar-se continuamente mesmo depois de receber seu certificado ou diploma. A formação continuada permite essa reflexão constante que o professor deve assumir. O professor aprende a se auto examinar e a se tornar um profissional questionador.

Para Barcelos (2015), as crenças de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas estão ligadas a três fatores importantes: a) compreensão das ações e tomada de decisões dos professores em sala de aula; b) o ensino reflexivo (a reflexão encoraja os professores a questionarem suas crenças); e c) compreensão do processo de mudança educacional (op. cit. p. 7).

O processo de mudança educacional acontece, segundo a literatura, em três fases, sendo que na primeira o professor deve explicitar suas crenças (antes de desejar mudá-las); na segunda, deve existir a oportunidade para o professor refletir sobre porquê que algumas práticas podem funcionar melhor que aquelas que costumava usar; e na última, o professor tem a chance de tentar práticas alternativas (BARCELOS e KALAJA, 2013). A mudança apenas aparece depois que houver reflexão sobre suas crenças e ações, e cabe ao professor julgar se será importante para o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

¹² *Reflection in action* e *reflection on action*, respectivamente (SHÖN, 1983).

Visto a relevância de trazer a reflexão de crenças em sala de aula de LE quanto nos cursos de formação de professor, trazemos a seguir, a trajetória da tradução dentro do Ensino de Línguas, e algumas definições de tradução importantes para o contexto.

2.3 Tradução e Ensino de Línguas

Esta seção está dividida em cinco partes, para melhor entendimento do conceito. Na primeira parte será discutida a perspectiva linguística sobre a tradução. Na segunda, tratamos da tradução profissional e sua definição sobre língua e linguagem. Em seguida, traçamos a trajetória da tradução nas abordagens de ensino de língua estrangeira nos diferentes momentos da história. A terceira parte discute o papel da tradução dentro da abordagem de inglês para fins específicos. E, por fim, a quinta descreve o conceito de Tradução Pedagógica e estratégias de tradução em sala de aula.

Para esta pesquisa, iremos apenas tratar a tradução de textos escritos pelo fato de que os dados analisados foram todos obtidos por meio de exercícios e atividades desenvolvidas no papel ou em ambiente virtual.

2.3.1. Perspectiva da Linguística sobre Tradução

Nesta subseção, discutimos como autores de linguística tratam a tradução, e como podemos vincular essas ideias com o ensino de língua estrangeira.

Santos e Marques (2012) abrem a discussão afirmando que para os estudos linguísticos e tradutológicos é importante entender as palavras, expressões idiomáticas, os signos e significados da outra língua, validando a tradução como um objeto complexo. Segundo os autores ainda, ao mencionar as ideias de signo linguístico de Saussure (1999), cada cultura (ou no caso, cada língua) possui seus próprios símbolos e signos, capazes de representar conceitos a imagens acústicas. Nesse sentido, podemos pensar que traduzir seria o processo psíquico em que transformamos uma ideia em palavras de uma língua.

Figueiredo (2007) desenvolve a ideia de competência tradutora, baseando-se nos estudos de Holmes (1994), nos quais se entende a tradução como um fenômeno

complexo, e a atividade tradutora requer múltiplas competências. Essas competências contam com a “função específica da língua, a cultura receptora e sua localização espaço-temporal em determinados contextos pragmáticos e sócio-culturais.” (FIGUEIREDO, 2007, p. 102). A autora enfatiza que somente o conhecimento linguístico de uma língua estrangeira não é suficiente para realizar uma tradução (de um texto escrito): a competência tradutora requer apoios extralinguísticos que possam estabelecer relações de entendimento no texto.

No campo da Linguística, Jakobson (2000) afirma que o significado de qualquer signo linguístico é sua tradução e algo a mais. Ele distingue três formas de tradução de um signo linguístico, que são:

- a tradução intralingual (interpretação dos signos verbais por meio de outros signos na *mesma língua*);
- a tradução interlingual (interpretação dos signos verbais por meio de *outra língua*);
- a tradução intersemiótica (interpretação dos signos verbais por meio de sistema de *signos não verbais*).

A tradução, portanto, pode ser definida por ser uma recodificação de uma mensagem recebida por outra mensagem (transmitir uma mensagem de um sistema de signos para outro). Assim, a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes. Ambos os códigos, ou ambas as línguas, devem ser estudadas e entendidas a fim de que tornem a comunicação possível. A comparação entre as duas línguas é essencial para delimitar suas diferenças e semelhanças.

Retomando o contexto de ensino de línguas, o conhecimento do léxico, da estrutura e da gramática da LE implica uma interpretação mais eficaz da língua, ao relacionar uma perspectiva cultural à aprendizagem. Ao se reconhecer as especificidades da língua materna, e ao compará-la com a LE, o aluno pode perceber possíveis diferenças e constatar que a tradução de cada palavra de um texto não é suficiente para transmitir a mensagem para a outra língua.

Na subseção a seguir, discutimos os pontos principais da tradução profissional e da tradução pedagógica, apontando seus objetivos e distintos usos.

2.3.2. Tradução Profissional e Pedagógica

O objetivo principal da tradução profissional (que difere da tradução pedagógica) é a comunicação. A tradução compartilha o conhecimento de uma língua com um leitor estrangeiro. Para o historiador e pesquisador tcheco, Jiří Levý (1969 *apud* NECKEL, 2012), o tradutor dispõe de várias decisões, escolhas de palavras e segmentos, para trazer a mensagem do texto original para o de chegada.

Segundo Levý (1969 *apud* NECKEL, 2012, p. 12) “o tradutor pode efetuar uma ampliação do conhecimento da cultura estrangeira no leitor e, desse modo, conseguir aplainar o caminho para outros intérpretes dessa cultura, fazendo com que esses possam contar com um leitor melhor informado”. Nesse sentido, Pertel (2009) retoma o que Sapir e Whorf afirmaram sobre cada comunidade linguística possuir uma realidade, com seus próprios recursos lexicais, sintáticos e semânticos, que são próprios de sua cultura e língua. Por isso, o tradutor deve ter conhecimento linguístico da LE e ser capaz de recodificar, em sua própria língua (ou língua alvo), a mensagem e/ou palavra a ser traduzida, que pode conter conotações culturais ou linguísticas.

Tendo em mente que o dever de um tradutor profissional é permitir a comunicação entre texto e indivíduo (ou em outros casos, entre mais indivíduos que não podem estabelecer contato por uma língua comum), o conhecimento linguístico de sua LM e a LE será diferente, por exemplo, de um aprendiz de LE, cujo objetivo principal é aprender a língua alvo.

A tradução pedagógica difere da tradução profissional pelas finalidades, condições e processos de execução. O objetivo do tradutor profissional reside no cumprimento do contrato, pelo qual o tradutor produz um documento destinado a um público determinado. “Por outro lado, o objetivo da tradução pedagógica não é comunicar alguém do teor do texto traduzido, mas sim verificar ou reforçar a aprendizagem do aluno (CERVO, 2003 *apud* SOARES, 2006, p.5).”

Tendo em vista que a tradução está retornando às salas de aula, de uma maneira reflexiva e contextualizada, Soares (2006) considera-a como uma *atividade comunicativa*, que oferece variados usos para aprimorar o conhecimento tanto da língua materna quanto da língua estrangeira. Segundo a autora (1997 *apud* BRANCO, 2009, p. 186) “o uso da tradução em sala de aula torna os alunos mais ativos e eles passam a participar mais das atividades”. Albir (1998 *apud* BRANCO, 2009) classifica o uso da

tradução em dois aspectos: a) tradução interiorizada (feita pelo próprio aluno); e a b) tradução pedagógica (utilizada como ferramenta pedagógica pelo professor). É preciso ter certo cuidado ao utilizar o exercício de tradução sem uma devida análise e reflexão sobre a LM e LE. Para haver essa reflexão, o professor deve conhecer o uso da tradução em sua trajetória e repensá-lo em sala de aula, para desenvolver esse uso da melhor maneira possível.

Soares também cita Hernández (1998), o qual concorda com a ideia de Cervo (2003), acrescentando que o objetivo principal da TP seria aperfeiçoar a língua estrangeira, por meio de Análise Contrastiva¹³. Sendo assim, TP é todo tipo de tradução feita em sala de aula a fim de proporcionar o aprendizado da LE.

O aluno possui uma LM e uma cultura materna interiorizada. Não se pode excluir o que faz parte dele, o que faz parte da identidade dele. Ao ter contato com uma LE, o aluno pode fazer o uso da tradução imediata de sua LM para a estrangeira. Essa é o que Albir chama de tradução interiorizada, sem o intermédio do professor. No contexto de sala de aula, porém, o aluno é posto em diversas situações, com diversos tipos de mensagens em que apenas traduzir as palavras literalmente não é suficiente para entender de fato a mensagem. Ao se comparar as diferentes estruturas de ambas as línguas, se faz a análise contrastiva delas, reconhecendo suas particularidades específicas. A tradução, no entanto, pode contribuir para esse aprendizado, possibilitando ao aluno perceber que não há uma equivalência ou simetria total entre as línguas.

Além da reflexão e análise contrastiva da LM e LE, o uso de tradução em sala de aula ultrapassa possíveis pontos negativos, segundo alguns autores. Malmkjaer (1998 *apud* FRISENE, 2011) elenca alguns motivos que professores adeptos da AC evitam utilizar a tradução em sala de aula, são eles: “a tradução é radicalmente diferente das quatro habilidades; a tradução não é natural; a tradução evita que os alunos pensem na LE; a tradução produz interferências linguísticas, entre outros” (op. cit. p. 31). De acordo com Ridd (2005, *apud* GIESTA, 2011) acredita-se que aulas com fins comunicativos, enfoque por tarefas, aprendizado centrado no aluno podem incluir a tradução perfeitamente. Cook (1998) e Malmkjaer (1998) (*apud* GIESTA, 2011) concordam que a TP vem ganhando espaço e respeito como um procedimento de

¹³ Análise comparativa de duas línguas com a finalidade de identificar diferenças e semelhanças entre ambas e as dificuldades que o aprendiz poderá encontrar. (CALVO CAPILLA; RIDD, 2009)

investigação. Outros benefícios, como o desenvolvimento de lógica e clareza, formação intelectual, aprendizagem da precisão e a expressão da criatividade são mencionados por Giesta (2011).

O papel do professor, portanto, seria elaborar questões, exercícios e atividades apropriadas e promover discussões sobre as traduções das diferentes salas de aula nas quais irá trabalhar. Porém, a tradução deve ser trabalhada com cuidado, como qualquer outro tipo de exercício, método ou técnica de ensino, pois cada turma, cada sala de aula possui perfis diferentes de aprendizes, inseridos em contextos de ensino também distintos.

Para isso, retomando a classificação da tradução por Jakobson, as três espécies podem ser utilizadas em sala de aula. A tradução intralingual (que consiste na interpretação dos signos verbais por outros signos da mesma língua) pode ser feita pelo professor para auxiliar o aluno a inferir o significado de certa palavra, além de proporcionar sinônimos, adquirindo mais vocabulário ao aluno. Para Rivers e Temperley (1978, *apud* COSTA, 1988), o uso de dicionários monolíngues de língua estrangeira é essencial para o desenvolvimento da capacidade da tradução intralingual do aluno.

A tradução intersemiótica é mais eficaz para níveis elementares da língua, pois substitui as mensagens verbais, como textos ou diálogos, (mais complexos) por mensagens não verbais, ou seja, imagens (menos complexas). Essa tradução auxilia na aquisição de vocabulário relacionado a um tema, por exemplo, ao descreverem uma foto proposta pelo professor.

Por fim, a tradução interlingual (de um signo verbal para outro signo) é preciso cuidado na preparação para atividades em sala de aula. Costa (1988) ressalta alguns pontos importantes que o professor precisa levar em consideração: a) a direção em que se traduz; b) tradução oral ou escrita; e c) procedimento de aprendizagem e/ou de avaliação. Cada um deles fornece ao professor discussões acerca de como desenvolver a atividade de tradução e que pontos relevantes da estrutura da língua e/ou situação de uso devem ser apresentados ao aluno. A prática de tradução enriqueceria a aula de língua estrangeira, demonstrando que as línguas utilizam meios distintos para transmitir a mesma informação.

As atividades de tradução possibilitam ao professor a reconhecer essa existência de diversas maneiras de se aprender uma LE. Nem todo aluno aprende do mesmo modo:

se para um aprendiz o uso da língua estrangeira em sala de aula é essencial, para outro a tradução e a língua materna servem de maior apoio para a aprendizagem. Para Widdowson (1979, p. 61), “a tradução pode ser uma ferramenta pedagógica muito útil e (...) para aqueles que estão aprendendo uma língua estrangeira para ‘fins específicos’ (...) a tradução pode fornecer meios de aprendizagem mais eficientes”¹⁴.

O autor também defende o uso da tradução no ensino e aprendizagem de LE, e a existência de universais de linguagem, os quais estão relacionados às estruturas gramaticais de diferentes línguas em tipos de discursos também diferentes. Em outras palavras, diferentes discursos exigem tipos de linguagens distintos, cada uma com sua especificidade. Para ele “a aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser apresentada não como uma aquisição de novo conhecimento e experiência, mas como uma extensão ou uma realização alternativa do que o aluno já sabe” (WIDDOWSON, 1979, p. 71).

Podemos contextualizar o que Widdowson (1979) discute a respeito dos universais de linguagem em relação ao ensino de línguas para fins específicos. Elementos culturais ou estruturais específicos de um discurso científico são diferentes dos do discurso literário. Por exemplo: é mais fácil para um aluno de Química com conhecimento básico de língua inglesa entender um artigo científico nessa área que um aluno de Letras com bom conhecimento linguístico da mesma língua, compreender um texto dessa área.

A tradução nesse contexto é uma habilidade a ser desenvolvida. Lynch e Hudson (1991) comentam que os alunos têm que avaliar materiais autênticos e ser capazes de traduzi-los de forma acurada e com propósito de discussão, aplicação e crescimento profissional.

Frente a todas essas discussões e visões sobre a tradução, a TP para o ensino de línguas é uma ferramenta que tem sido usada para o exercício de reflexão da própria língua do aluno e a LE, com o intuito de identificar semelhanças e diferenças nas estruturas e situações diferentes. No quadro a seguir, Alegre (2012) aponta as características da tradução em contexto profissional e pedagógico, mostrando as diversas maneiras em que a tradução pode ser trabalhada em sala de aula de LE.

¹⁴ “translation (...) can be a very useful device and (...) those where a foreign language is being learned for ‘special purposes’ (...) translation of a kind may provide the most effective means of learning”. (WIDDOWSON, 1979, p. 61).

Tradução profissional	Tradução pedagógica
Ênfase na tradução como produto.	Ênfase na tradução como processo.
Trabalho (normalmente) individual.	Trabalho (normalmente) realizado em grupo.
A seleção do texto é feita com base nos critérios profissionais.	A seleção do texto é feita com base nos critérios didáticos (linguísticos/culturais).
O texto é traduzido na íntegra.	De um texto podemos selecionar partes.
O tradutor raramente recebe as reações do autor.	As traduções são discutidas em grupo.
A tradução realiza-se da LE para uma LM.	A tradução pode ocorrer em diversos sentidos: LE – LM LM – LE LE – LM – LE
Tradução interpretativa.	Possibilidade de recurso a outro tipo de tradução (por ex.: trad. palavra a palavra; trad. interlinear).
Atividade sistemática e isolada de outro tipo de atividade.	Atividade linguística integrada em outras atividades de aprendizagem de línguas.

Quadro 1: Tradução profissional x tradução pedagógica (ALEGRE, 2012, p.20)

Percebe-se que o trabalho da TP é normalmente feito em conjunto, aluno e professor realizam exercícios juntos, discutindo sobre ela e buscando outros modos para finalizar a tarefa.

No contexto de línguas para fins específicos, não é diferente, pois o exercício de tradução também auxilia na conscientização de uma linguagem ideal para textos diferentes. É importante enfatizar que a tradução deve ser utilizada de forma sensata, pois temos mais consciência dos objetivos de cada abordagem de ensino e de cada curso e/ou grupo. O professor deve repensar o uso que faz da tradução em sala de aula, a fim de conscientizar a si mesmo e os alunos sobre essas reflexões e discussões.

Na seção a seguir, apresentamos a perspectiva do uso de tradução em sala de aula em diferentes abordagens de ensino de línguas.

2.3.3. Trajetória da tradução nas abordagens de ensino de línguas

Considerando as abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, temos que observar o lugar da tradução, pois essa trajetória será relevante para este estudo. Assim, tomando, a princípio, o Método da Gramática-Tradução (ou Abordagem Gramática-Tradução) considerado o mais tradicional no ensino de línguas. Tal método/abordagem utilizava a tradução desde o início por meio de duas línguas importantes para cada época: o latim e o francês. De acordo com Leffa (1988), essa abordagem era utilizada para o ensino de latim, no qual o foco era a linguagem escrita, com a tradução de frases isoladas da língua materna. A segunda língua mencionada, o francês, influenciou diversos pensadores com suas obras da literatura e filosofia durante o século XVIII (Iluminismo). O objetivo principal dessa abordagem era ter acesso aos textos originais de ambas as línguas, enfatizando, assim, o ensino por meio de versão/tradução/gramática.

No século XIX, porém, houve uma mudança no objetivo que o aprendiz deveria alcançar. Enquanto na abordagem da Gramática e Tradução o foco era capacitar os alunos para ler textos, o Método Direto (ou Método Natural) exigia a comunicação dos aprendizes, ou seja, a ênfase era a língua oral. Uma das principais características desse método era evitar o uso da tradução e da língua materna em sala de aula. Esse banimento enraizou ainda mais a imagem negativa da tradução para os professores (BOMFIM, 2006).

Em anos mais recentes, na década de 1970, surge uma nova abordagem: a comunicativa, ainda muito utilizada atualmente. A grande preocupação da AC é o uso apropriado da linguagem de acordo com o contexto de comunicação. Leffa (1988) afirma que a AC defende a aprendizagem centrada no aluno, pois o ponto de vista do aluno e sua LM também serão considerados em sala de aula. Nesse sentido, segundo Soares (2006), essa nova abordagem possibilitou um contato maior entre a LM do aluno e a tradução, e aos poucos ela voltaria a ser trabalhada em sala de aula, com papel secundário.

Concordamos com Ghamine López (2002, *apud* SOARES, 2006) ao afirmar que a tradução não desapareceu por total do ensino de LE, mas adaptou-se às novas exigências. Mesmo com as abordagens que surgiram com o passar do tempo, não houve momentos em que apenas se utilizasse uma delas em específico: havia uma preferência em uma abordagem específica para um contexto específico. Acreditamos que a tradução tenha sobrevivido, mas tem sido trabalhada em sala de aula de maneira pouco reflexiva e favorável ao aprendizado. Não é difícil encontrar professores de LE no Brasil que ainda pensem na tradução como algo prejudicial para a aprendizagem de LE, propagando essa visão errônea entre seus aprendizes, por conta de uma formação inicial que pode não ter discutido o real papel da tradução no ensino de línguas.

Apresentado o papel da tradução nas diferentes abordagens de ensino de línguas, trazemos algumas implicações a seguir sobre o lugar da tradução na abordagem de IFE.

2.3.4. A tradução na abordagem inglês para fins específicos

É crescente o número de trabalhos que buscaram pesquisar a tradução no ensino de línguas para fins específicos, pois, essa temática vem ganhando espaço. Na literatura, encontramos pesquisas recentes que descrevem pontos relevantes do uso da tradução em sala de aula e em cursos de IFE, a citar Bomfim (2006), Frisene (2011), Giesta (2011), Delgado (2012). Discutiremos, portanto, o papel que a tradução exerce dentro da abordagem de IFE e as contribuições que traz para o ensino e aprendizagem.

A dissertação de mestrado de Bomfim (2006) pesquisou as crenças de três professoras de IFE (com foco na leitura) em relação à tradução e possíveis relações dessas com experiências prévias. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas narrativas e semiestruturadas, observações de aula, notas de campo e gravações. Os resultados apontaram que: para uma professora, a tradução estava atrelada às palavras e às ideias e era favorável a seu uso; outra professora associava a tradução mais às ideias que as palavras, e também considerava importante seu uso em sala de aula; a terceira professora acreditava que a tradução trazia uma barreira para a compreensão da língua estrangeira e utilizava quando requisitada pelos alunos. Por meio das entrevistas, a autora considerou que as possíveis origens das crenças das professoras podiam ser: as

crenças de seus professores e/ou colegas; o material didático que utilizavam; as próprias instituições de ensino; ou pesquisas na área de LA que possam ter feito.

Já a pesquisa de Frisene (2011), buscou identificar quais eram as crenças de alunos de um curso técnico da área de informática acerca da tradução especializada, além de procurar saber o que eles entendiam por texto técnico. A professora, que também foi pesquisadora de sua própria sala de aula, utilizou anotações de diários e questionários para coletar os dados para a pesquisa. Os exercícios de tradução feitos em sala e as respostas dadas nos questionários proporcionaram novos direcionamentos para a professora. Junto com as crenças e observações de aula, ela pode reformular constantemente o material didático e também sua prática pedagógica durante o curso aplicado. Com isso, os alunos tiveram mais espaço para refletir sobre o processo tradutório e os papéis da tradução em sua aprendizagem de LE.

No artigo de Giesta (2011), a autora traz uma revisão de bibliografias que tratam sobre estratégias de leitura no ensino de IFE. A autora busca investigar alunos de Licenciatura em Química e Física que cursam a disciplina de IFE (obrigatória na grade da UFCG), com o objetivo de descobrir se as estratégias de leitura, utilizadas por esses estudantes para traduzir os textos em LE de seus cursos de graduação, enriquecem a aprendizagem de conteúdos específicos de suas áreas. Sua intenção é entender as etapas dos processos de aprendizagem de LE, e estimular o desenvolvimento de competências por parte do aluno para desenvolver sua crítica quanto ao texto original e a tradução feita por ele. A proposta de pesquisa de Giesta (2011) é utilizar as estratégias com o intuito de motivar os alunos da disciplina de IFE a ganhar maior autonomia no processo de tradução e aprendizagem da LE. A tese da autora foi concluída em 2014, porém não foi considerada na presente pesquisa, pois seu foco foi redefinido, utilizando mais a linguística de corpus e letramento acadêmico. Decidimos utilizar o artigo por conta da bibliografia tratada nele, o qual possui mais relevância com nosso tema.

Delgado (2012) propôs uma alternativa pedagógica sobre tradução para alunos de cursos de licenciatura em Letras, com o objetivo de familiarizá-los com o tema e incentivá-los seu uso. A autora revisa estudos da didática da tradução, estudos da tradução e teoria da assimilação, texto e linguagem especializada, propondo uma disciplina específica que busca tratar da tradução com textos científicos. Esse estudo justifica-se pelo fato de haver uma carência de cursos de graduação em tradução no

Brasil, e a inserção de textos especializados na formação de professores de língua inglesa como uma iniciativa necessária.

Lynch e Hudson (1999 *apud* BOMFIM, 2006) afirmam que a tradução pode ser considerada prejudicial no desenvolvimento das habilidades comunicativas no ensino de LE, mas ela é uma habilidade a ser desenvolvida para os profissionais de ciência e tecnologia, por exemplo, pois para estes, o conhecimento do vocabulário específico de sua área (linguagem especializada) é importante para seu desenvolvimento e crescimento profissional. Segundo Frisene (2011), os diferentes tipos de textos (ou gêneros textuais) devem ser trabalhados em sala de aula de LE com o intuito de compreender e produzir essa linguagem técnica, pois para cada área do saber os gêneros e a linguagem se diferem.

Vários autores citam que para diferentes realidades de ensino, serão necessárias diferentes abordagens e metodologias que supram os objetivos e motivações dos alunos (RAMOS, 2004; BOMFIM, 2006; VIAN JR, 2014). Segundo Ramos (2004, p. 21) “cada contexto de pesquisa apresenta suas características próprias (...) trazendo resultados complementares que aprimoram nossa compreensão da situação-alvo”. Podemos afirmar que se uma necessidade de um grupo de alunos de IFE fosse aprender a traduzir textos específicos de suas áreas, o professor deveria buscar metodologias, selecionar materiais e elaborar suas aulas para que possam auxiliar os aprendizes a atingir seus objetivos.

Contudo, para Bomfim (2006), a tradução em sala de aula de IFE vem sendo utilizada constantemente, de maneira implícita. Considerando os cursos com foco em leitura, a LM é utilizada frequentemente, assim como os exercícios de compreensão de textos são respondidos (em sua maioria) na língua materna do aluno, assim como as discussões sobre a temática do texto. Ao realizar essas tarefas, o aluno utiliza, portanto, a tradução.

A autora reitera Scott (2005) ao afirmar que o professor deve ter consciência da natureza da tradução e de que já a utiliza em aula. Ao aceitar esse fato, cabe ao professor buscar aprimoramento em seu uso, modificando sua prática a fim de beneficiar o aluno. Esse processo pode também, segundo a autora, resultar numa promoção da tradução como atividade ou habilidade a ser desenvolvida em sala de aula. Frisene (2011, p. 36) considera a tradução como uma prática linguística, influenciada pelas orientações sociais, culturais e políticas do contexto em que se é trabalhada, e

ressalta a necessidade de haver mais pesquisas que reflitam sobre o papel da tradução no ensino de línguas específicas.

A próxima seção refere à Metodologia de investigação utilizada neste estudo, no qual discutimos: o contexto do estudo; a natureza da pesquisa; os instrumentos de coleta de dados; e os perfis dos participantes de pesquisa (alunos e professora).

3. Metodologia de investigação

Nesta seção, discutimos a natureza desta pesquisa, assim como descrevemos o contexto e seus participantes. Além disso, abordamos os instrumentos e procedimentos adotados para a coleta e análise de dados.

3.1 Natureza da Pesquisa

Com as leituras sobre metodologias de pesquisas em sala de aula, podemos caracterizar o presente estudo como qualitativo de natureza etnográfica, seguindo o método de pesquisa-ação. (MOITA LOPES, 1996; TRIPP, 2005; ZOZZOLI, 2006). Essa forma de pesquisar envolve a etnografia, que busca descrever o trabalho realizado em um contexto específico (como a sala de aula, por exemplo) e os indivíduos presentes (alunos, professores, coordenadores, etc). Webber (*apud* ANDRÉ, 1998, p.17) descreve a pesquisa qualitativa pelo fato do foco desta ser a “compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações”, ou seja, o pesquisador descreve as ações dos participantes ocorridas em sala de aula e preocupa-se com os significados que elas trazem para o processo de ensino e aprendizagem.

Zozzoli (2006, p. 25) delimita que os objetivos da pesquisa-ação são constituídos pela situação social e pelos problemas encontrados no contexto estudado, além de consistir em resolver ou esclarecer os problemas da situação observada. Moita Lopes (1996) afirma que a importância dessa pesquisa é a mudança no papel do professor para pesquisador de sua própria sala de aula, desenvolvendo uma investigação crítica de sua própria prática. O professor, que realiza então o papel de pesquisador, pode se valer de instrumentos que o auxiliem na coleta de dados de forma a observar os acontecimentos em sala de aula e o que tais acontecimentos significam para os participantes de tal contexto. Tripp (2005) descreve o método de pesquisa-ação como principal estratégia para o desenvolvimento do professor com o intuito de utilizar sua pesquisa para aprimorar o ensino e aprendizagem dos alunos.

Para uma investigação sobre crenças em sala de aula os instrumentos de pesquisa devem ser escolhidos para levantar os dados necessários para análise, a fim de atingir os objetivos e perguntas da pesquisa. Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 221),

“nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”. Como mencionado anteriormente, propusemos uma pesquisa qualitativa, portanto a abordagem de investigação escolhida é a contextual, ou seja, as crenças estão inter-relacionadas com as ações dos alunos, dentro do contexto investigado (BARCELOS, 2001). Essa abordagem não tem como objetivo generalizar as crenças, mas compreender as crenças dos alunos e professores nos contextos inseridos.

Após apresentada a natureza de pesquisa, listamos o contexto e os participantes da pesquisa, e seguimos com os instrumentos de pesquisa utilizados na mesma.

3.2 Contexto de pesquisa e participantes

O contexto de investigação foi o curso de Inglês para Fins Específicos oferecido no segundo semestre de 2015, pelo Centro de Ensino de Línguas da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP (CEL/FCLAr), campus Araraquara.

O CEL/FCLAr foi criado em 2013 e conta com a participação de oito professores doutores do curso de Letras da universidade, sendo dois da coordenação geral, um coordenador pedagógico, e um coordenador de área representando cada língua oferecida (Inglês, Alemão, Espanhol, Japonês, Português como Língua Estrangeira e LIBRAS). Eles orientam os professores colaboradores no planejamento e na preparação de aulas, na elaboração de material didático e instrumentos de avaliação, dando a eles oportunidade de terem contato com a sala de aula. Esse projeto visa desenvolver a formação profissional e pedagógica do futuro professor de LE, por meio de eventos pedagógicos oferecidos pelo projeto para os bolsistas e aos alunos do curso de graduação em Letras da própria universidade, e participação em seminários e encontros para a divulgação de pesquisas realizadas nesse contexto de ensino.

Os colaboradores¹⁵ são alunos da graduação de Letras e pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da mesma universidade, sendo cinco professores para área de inglês; um para alemão; um para espanhol; um para japonês; quatro para português como língua estrangeira, sendo dois destes trabalham com cursos *online*; e

¹⁵ Um dos colaboradores de inglês, responsável pelas aulas na UNATI, e outro responsável pelas aulas de japonês, são voluntários no projeto.

dois para LIBRAS. Reuniões pedagógicas com os coordenadores de área são realizadas regularmente para discutir aspectos teóricos e metodológicos sobre a preparação das aulas, elaboração de avaliações e outras questões envolvendo o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O público-alvo das aulas oferecidas pelo CEL/FCLAr é composto por alunos, professores e funcionários da própria comunidade acadêmica. Também são oferecidas aulas para a comunidade externa, como alunos do terceiro ano do Ensino Médio da rede pública da cidade e alunos da Universidade Aberta da Terceira Idade-UNATI¹⁶.

A duração de todos os cursos é normalmente de três meses (por semestre) e os níveis estão divididos por turmas e semestres sendo básico 1 e 2, pré-intermediário 1 e 2, intermediário 1 e 2 e instrumental (como é divulgado pelo Centro de Línguas o curso de IFE), no caso da área de inglês. A proposta do projeto é fornecer aos alunos contato com a LE e sua cultura e promover um interesse em aprender línguas, inserindo-o no contexto de internacionalização e globalização.

Além das aulas, são regularmente oferecidas oficinas pedagógicas com professores convidados e a equipe que integra o projeto, relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas divulgadas para os alunos e colaboradores do CEL/FCLAr participarem em parceria com o grupo de pesquisa GPEALE-Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira¹⁷. Além desses encontros, foram realizados três eventos que buscam promover a interação entre os Centros de outros campi da mesma universidade, além de encorajar a apresentação de trabalhos e pesquisas desenvolvidos dentro das salas de aula no âmbito do projeto pelos membros da equipe que integram o projeto.

O curso de IFE, divulgado como Inglês Instrumental, como os outros cursos oferecidos pelo CEL/FCLAr, tem seu material desenvolvido pelo professor colaborador (que chamaremos de professor) responsável. Após a análise de necessidades, coletada dos questionários aplicados durante a primeira aula, o professor elabora seu material, baseando-se, para tanto, outros que já existam e adaptando-os de acordo com o público alvo. Para o curso em questão, a habilidade requerida foi a de leitura. Foram trabalhadas, portanto, as estratégias de leitura (SOLÉ, 2008) de textos em LI a fim de

¹⁶ UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) projeto parceiro do CEL/FCLAr, coordenado pela FOAr, o qual oferece cursos de inglês e outras atividades voltadas para esse público.

¹⁷ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6500208123325230>

auxiliar os alunos na interpretação e entendimento dos mesmos. A professora responsável pelo curso de IFE já havia trabalhado anteriormente com a elaboração de aulas similares, por esse motivo, baseou-se em seu próprio material para elaboração de um novo. As estratégias utilizadas no curso foram:

Estratégia de leitura	Descrição das estratégias
Conhecimento prévio e predição	Conhecimento que o leitor já possui pode auxiliar na leitura de um texto novo.
Skimming e scanning	Leitura rápida e detalhada.
Cognatos e falsos cognatos	Reconhece-los durante a leitura.
Grupos nominais	Entender o funcionamento da estrutura da LI.
Tempos verbais e verbos modais	Revisão sobre todos os tempos verbais e seus usos na língua e as diferenças de uso dos verbos modais.
Elementos de referência	Pronomes e outros elementos que contribuem para não causar ambiguidade ao texto.

Quadro 2: estratégias de leitura

Essas estratégias têm como objetivo desenvolver o trabalho autônomo por parte do aluno do curso de IFE, e o professor funciona nesse contexto como um facilitador de aprendizagem. Contudo, além dessa habilidade, outro item requerido pelos participantes do curso foi a tradução. Com isso, foi preciso adaptar o conteúdo programático planejado, incorporando-a junto às estratégias de leitura.

Com relação ao curso foco desta pesquisa, a princípio contávamos com catorze alunos de graduação e pós-graduação da mesma universidade e alguns da comunidade externa. As áreas de estudo dos alunos variavam entre Economia, Ciências Sociais e Educação. Depois de decorrido certo tempo do curso, alguns alunos desistiram das aulas por conflito de horários com outros compromissos assumidos. Portanto, ao final do curso, tivemos oito alunos concluintes, que foram os participantes.

As aulas do referido curso aconteceram duas vezes por semana, sendo 1h30m (uma hora e meia) por aula, totalizando a carga horária de 30 horas no semestre. A coleta de dados, portanto, ocorreu no mesmo período do curso de IFE referido (entre setembro e novembro de 2015).

3.3 Os participantes da pesquisa

Durante o desenvolvimento da pesquisa, iremos nos referir aos participantes alunos por letras em ordem alfabética, a fim de manter o sigilo quanto à sua identidade. São eles: Aluno A, Aluno B, Aluna C, Aluno D, Aluno E, Aluno F, Aluno G e Aluna H. Por meio do questionário inicial no começo do curso de IFE, pudemos traçar um perfil respondido dos participantes, descrito a seguir. Reconhecer as necessidades e objetivos dos alunos é parte principal para a elaboração do material utilizado no curso.

Apresentamos a seguir o quadro com as informações gerais sobre cada aluno participante, que foram coletadas por meio de um questionário inicial, aplicado no primeiro dia de aula do curso. As perguntas incluídas buscaram identificar a idade dos participantes, a escolaridade, tempo de estudo de língua inglesa, o contato com a língua, atividade em que utilizam a LI, habilidade que desejam aprimorar por meio do curso de IFE, o que acreditam ser importante aprender, razão para estudar inglês e expectativa de aprendizagem no curso referido. Com base nessas informações, conseguimos traçar um perfil de cada um, analisando suas necessidades.¹⁸

O quadro a seguir mostra os dados coletados relativos à idade e escolaridade da LI, as necessidades e objetivos para o curso de IFE e o que cada um acredita ser importante para aprender inglês.

¹⁸ Ver o questionário na íntegra no apêndice 1.

ALUNOS	Idade	Inglês	Necessidade	Objetivo	Importante para aprender LI
ALUNO A	Entre 18 e 25 anos	Mais de 5 anos (na universidade).	Leitura e fala.	Fazer prova de inglês para auditor de receita federal e ler textos de economia.	Vocabulário direcionada de sua área.
ALUNO B	Entre 18 e 25 anos	Mais de 5 anos (na escola e na universidade).	Leitura, fala e escrita.	Para ler artigos acadêmicos na área de Economia.	Vocabulário direcionado de sua área e conhecimento da estrutura da linguagem.
ALUNA C	Entre 18 e 25 anos	2 anos escola de idioma e 1 mês curso no exterior	Escrita e leitura.	Aprimorar o currículo.	Vocabulário direcionado e conhecimento da estrutura da linguagem.
ALUNO D	Entre 26 e 30 anos	1 ano com professor particular.	Escrever, Ler, Falar, Entender e Tradução.	“Ampliar o léxico e compreender a estrutura da língua na compreensão da literatura acadêmica”.	Vocabulário direcionado na sua área, revisão geral da gramática e conhecimento da estrutura e da linguagem.
ALUNO E	Entre 18 e 25 anos	Não estudou inglês.	Leitura.	“Aumentar as habilidades e o domínio sobre a língua inglesa”.	Vocabulário direcionado para sua área.
ALUNO F	Entre 26 e 30 anos	2 anos escola de idiomas.	Escrever, Ler, Falar, Entender e Tradução.	Dar continuidade aos estudos e aprender técnicas de leitura.	Vocabulário direcionado para sua área, revisão da gramática, conhecimento da estrutura e da linguagem
ALUNO G	Entre 18 e 25 anos	Ensino Fundamental e Médio	Escrever, Ler, Falar, Entender e Tradução.	“uma língua bastante falada em nível mundial, cultural e academicamente falando”.	Revisão geral da gramática e o conhecimento da estrutura e da linguagem
ALUNA H	Entre 18 e 25 anos	Escola de idiomas	Escrever, Ler, Falar, Entender e Tradução.	Aperfeiçoar o conhecimento da língua para poder realizar pesquisas.	Revisão geral da gramática e conhecimento da estrutura e linguagem.

Quadro 3: Perfil dos participantes da pesquisa.

Dos oito questionários respondidos, seis participantes possuem entre 18 e 25 anos e estão cursando cursos de graduação. Os outros dois, possuem entre 26 e 30 anos e realizam cursos de pós-graduação. Apenas um afirma não ter estudado inglês. O tempo de instrução de estudos em LI varia de 1 a 5 anos. Dos 8 alunos, 3 estudaram em escolas de idiomas, 2 formalmente, no ensino fundamental e médio, 1 com professor

particular, 1 na universidade e 1 afirma não ter estudado. O contato com a língua inglesa varia entre redes sociais, vídeos e filmes, leitura de textos ou notícias de jornais.

Todos os alunos participantes colocaram a habilidade de leitura como necessidade, variando também a escrita e fala para alguns. Quanto à tradução, ela é uma necessidade para quatro deles. Porém, o questionário poderia ter apresentado uma pergunta em relação ao que o aluno considera tradução, o que ele entendia por tradução. Como não houve essa reflexão na elaboração do questionário, nossa concepção sobre tradução estendeu-se de traduzir palavra por palavra à decodificação do texto como um todo.

Nota-se que a necessidade de leitura está atrelada à área acadêmica pelo fato de que os objetivos dos participantes é compreensão de textos de suas respectivas áreas, como podemos ver em: “ler artigos acadêmicos”; “compreensão de leitura acadêmica”; “realizar pesquisas”; “ler textos de economia”; “uma língua bastante falada em nível mundial e cultural academicamente falando”. Relembrando que todos os alunos eram estudantes de graduação e/ou pós-graduação.

Outro item importante do questionário inicial foi perguntar o que eles consideravam relevante ao aprender a LI. Dos oito, seis assinalaram vocabulário direcionado de sua área, no caso, Economia, Ciências Sociais, Pedagogia e Educação. Podemos relacionar esse fato com seus objetivos e necessidades de ler e interpretar textos de suas áreas. O conhecimento da estrutura da LI também foi assinalado por sete deles e a revisão da gramática por quatro.

Para a elaboração do material utilizado no curso, optei por diversificar as temáticas dos textos, variando entre as áreas que cada aluno atua. Como o grupo não era homogêneo foi preciso abordar diferentes assuntos nos textos tratados em aula para atingir os objetivos de todos os alunos. Jordan (2012), ao discutir sobre o conteúdo de cursos de IFE, relata que é comum essa mistura de conteúdo, pois muitas salas não têm alunos das mesmas áreas de conhecimento.

Como dito na seção de motivação para a pesquisa, buscamos nos apoiar na metodologia de pesquisa-ação, na qual o professor é o próprio pesquisador de sua sala de aula. Portanto, fui uma participante de pesquisa, atuando com o papel de professora. Para traçar meu perfil profissional, apoio-me no método de narrativa autobiográfica de Josso (2004), na qual reflito sobre minhas experiências e ações. Com isso esclarecido, segue-se meu perfil como participante de pesquisa.

Sou licenciada em Letras Português/Inglês e ingressei no programa de Pós-Graduação na linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem de Línguas na mesma instituição em que a pesquisa foi realizada. Atuo na área de LI desde 2011, e participei de dois projetos universitários: de 2011 a 2013 no Instituto de Química da Unesp-Araraquara, como professora de LI para alunos e funcionários, no qual também desenvolvi uma pesquisa sobre as dificuldades dos alunos deste curso em relação à leitura da LI; e de 2013 a 2016 no projeto do CEL/FCLAr, de igual maneira.

Participei de um grupo de pesquisa em que desenvolvi material didático, juntamente com outros alunos, para um curso de extensão de inglês para fins acadêmicos, e tenho comparecido a eventos os quais promovem pesquisas dos alunos e discussões sobre práticas de ensino de línguas e reflexões gerais acerca do ensino e aprendizagem de LEs.

Na próxima subseção, iniciamos a descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados para a identificação das crenças da professora do curso estudado.

3.4 Instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados

Os instrumentos que serviram de base para coleta de dados desta pesquisa (referente ao curso de IFE) estão listados a seguir:

- Questionário inicial e final para os alunos;
- Diários reflexivos da professora;
- Atividades e avaliações dos alunos.

Um dos instrumentos de coleta, comumente utilizados por sua facilidade de aplicação, é o questionário escrito, pois pode envolver diversas questões relevantes à pesquisa, entretanto requer tempo e atenção para sua elaboração. Informações sobre o perfil dos participantes e a extensão do questionário são alguns pontos essenciais e devem ser tratados com cuidado pelo pesquisador. Vieira Abrahão (2006), ao citar McDonough e McDonough, apresenta algumas vantagens do questionário para o pesquisador, são elas: o conhecimento pode ser controlado por perguntas, garantindo

precisão e clareza; podem ser utilizados em pequena ou grande escala; e dados podem ser coletados em diferentes momentos da pesquisa.

Contudo, as formas de obter esses dados podem ser feitas por meio de três tipos de perguntas com itens diferentes: os fechados, os em escala e os itens abertos. Assim, o questionário pode contar com apenas uma dessas perguntas ou uma combinação dos três elementos, dependendo do tipo de informação necessária para a pesquisa.

Os itens fechados de um questionário consistem em alternativas fixas, com respostas sim ou não/concordo ou discordo/não sei. As respostas para essas perguntas são mais práticas para serem tabuladas como dados quantitativos.

Os itens em escala são afirmações as quais devem ser respondidas de acordo com o grau de concordância ou não do participante. Recomenda-se a inclusão de até cinco escolhas para o levantamento das opiniões e perspectivas. Uma vantagem desse tipo de item é a possibilidade de coletar valores numéricos, assim como o item fechado. A desvantagem, porém, é a difícil interpretação das opiniões intermediárias, levando o pesquisador a questionar se a pergunta foi importante ou não, ou se o participante tem uma opinião formada ou não sobre o ponto em questão.

Por fim, os itens abertos de questionários “têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222). As perguntas abertas não condicionam o participante a responderem algo já previsto, apenas como sim ou não, mas incentivam que eles usem suas próprias palavras para responder às perguntas. Por outro lado, as respostas geradas podem não fornecer informações relevantes e detalhadas, caso a pergunta não for bem formulada, por exemplo.

Valendo-se desses direcionamentos envolvendo o uso de questionários como instrumento de coleta de dados, o questionário inicial utilizado neste estudo tem como objetivo fazer um levantamento do perfil dos participantes, com relação ao nível de proficiência e percurso escolar em relação à Língua Inglesa. O questionário final serviu para identificar as possíveis crenças, por meio das perguntas abertas nele inseridas.¹⁹

Outro instrumento para coletar os dados foram os diários reflexivos da professora. Para Vieira-Abrahão (2006), o pesquisador descreve em seu diário suas

¹⁹ Para a análise de dados, os participantes não foram identificados, por uma questão de ética, a fim de proteger sua identidade. O projeto foi devidamente encaminhado para o Comitê de Ética e Pesquisa da faculdade, tendo sido aprovado em fevereiro de 2015, número do processo na Plataforma Brasil: CAAE 42457415.0.0000.5400.

percepções sobre as aulas, discutindo sobre como realizou uma tarefa ou porque escolheu realizá-la de tal maneira e não de outra. Elenca também suas suposições acerca de atividades que não funcionaram como planejado. A reflexão após a aula funciona como planejamento para as aulas futuras. A autora também sugere que os diários podem promover ao professor reflexão e discussão sobre aspectos teóricos do processo e aprendizagem.

Telles (1999), ao falar sobre os diários, aponta “registros descritivos e reflexivos de eventos, contendo respostas pessoais aos questionamentos são importantes instrumentos para acessar o conhecimento pessoal prático do professor” (TELLES, 1999, p.87). Nesse sentido, o professor pode ter suas primeiras impressões e análises sobre questões a serem estudadas por meio do diário reflexivo. Para o autor, o conhecimento pessoal prático do professor é constituído pelos significados que o professor constrói sobre o mundo e como estes afetam sua maneira de agir em sala de aula. Podemos comparar esse conhecimento com a definição de *competência implícita* descrita por Almeida Filho (1993), a qual é constituída por intuições, crenças e experiências do professor enquanto aluno e/ou professor. Os diários reflexivos, portanto, proporcionam espaços para que professores construam um autoconhecimento e conhecimento de sua subjetividade em relação a sua própria prática pedagógica.

Os diários tiveram a função de descrever o que acontecia em sala de aula e quais as situações que se podiam considerar importantes para a pesquisa, e auxiliando a entender como minhas crenças sobre a tradução interferiram na prática. Para os autores Lee (2007) e Porter (1990), os diários reflexivos podem contribuir para a formação de professores, relacionando suas experiências com as teorias de ensino e aprendizagem de línguas, refletindo sua prática, oferecendo um espaço para seu desenvolvimento profissional.

Além dos dados dos diários e questionários, foram coletadas informações das atividades feitas no ambiente virtual. O curso de IFE foi um curso presencial, porém, foi proposto utilizar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) pela primeira vez no semestre em que ocorreu a coleta. A ideia era implementar novas tecnologias aos cursos do CEL/FCLAr, a fim de aprimorar e didática dos professores bolsistas e desenvolver suas atividades de sala de aula. Os AVAs “podem ser definidos (...) como ambientes que simulam ambientes presenciais de aprendizagem, com o uso das TIC” (ARAÚJO e MARQUESI, 2008, p. 358), no qual TIC é a abreviação para tecnologias de informação

e comunicação. Esses ambientes proporcionam um redimensionamento entre espaço e tempo de aprendizagem, permitindo que sejam ampliados, pois os alunos podem retomar o conteúdo visto em sala a qualquer momento por meio da plataforma online, e a comunicação entre aluno-professor ou aluno-aluno pode acontecer também fora do espaço de sala de aula. Nesse contexto, os papéis do aluno e do professor mudam, fornecendo ao primeiro maior autonomia, enquanto o segundo torna-se um facilitador e moderador do processo de aprendizagem, para contextos totalmente virtuais ou semipresenciais (ARAÚJO e MARQUESI, 2008).

As atividades planejadas para esse ambiente devem proporcionar a produção de conteúdos que levam à aprendizagem significativa, além de demonstrar que o aluno pode aprender sozinho, possibilitando sua autonomia. O professor precisa conhecer o ambiente virtual a fim de utilizar várias ferramentas assim como trazer novas experiências no aprendizado, moderando as atividades, e sempre buscar novas abordagens para ensinar e aprender nesse contexto virtual.

O AVA utilizado no curso de IFE foi o *Moodle 2.0*. Essa plataforma virtual é utilizada por vários professores da universidade na qual o curso foi oferecido. Por esse motivo, os alunos já tinham conhecimento sobre ele, porém, não costumavam utilizá-lo com frequência. No *Moodle*, o professor possui várias ferramentas colaborativas e/ou individuais (com opção de *feedback*), *chat online*, armazenamento de materiais, dentre outras, com a finalidade de promover discussões entre os alunos do curso, de acordo com um tema abordado em sala de aula. Abrimos espaços para discussão em um fórum *online* sobre as traduções, onde os alunos deveriam postar como resolveram a tradução de uma palavra de um texto lido em sala e explicar o porquê de tal escolha, servindo como uma extensão da tarefa realizada em casa. Os alunos não costumavam participar desses fóruns, por isso a professora decidiu usar a plataforma apenas como meio de comunicação com os alunos e local onde deveriam entregar suas atividades e tarefas. Com isso, todas as atividades estão salvas e podem ser consultadas em qualquer momento pela professora/pesquisadora, como pode ser observado na figura a seguir:

CEL – Inglês Instrumental

The screenshot displays the Moodle course interface for 'CEL – Inglês Instrumental'. At the top, there is a breadcrumb trail: 'Página inicial > Letras > CEL – Inglês Instrumental'. A 'Ativar edição' button is located in the top right corner. On the left side, a 'NAVEGAÇÃO' sidebar lists the course structure, including 'Página inicial', 'Minha página inicial', 'Páginas do site', and 'Curso atual'. Under 'Curso atual', the course 'CEL – Inglês Instrumental (Profa. Carolina)' is expanded, showing a list of topics from 'Participantes' to 'Tópico 11'. The main content area features a 'Fórum de notícias' header. Below it, 'Tópico 1' is titled 'CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A LEITURA E APRESENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS' and includes an 'Aula inaugural' link. 'Tópico 2' is titled 'CONHECIMENTO PRÉVIO E PREDIÇÃO' and includes links for 'Aula 2' and 'Aula 2 apresentação'. On the right side, there are three widget boxes: 'PESQUISAR NOS FÓRUNS' with a search input and 'Pesquisa Avançada' link; 'ÚLTIMAS NOTÍCIAS' with an 'Acrescentar um novo tópico...' link and '(Nenhuma notícia publicada)'; and 'PRÓXIMOS EVENTOS' with 'Não há nenhum evento próximo', 'Calendário...', and 'Novo evento...' links. At the bottom right, an 'ATIVIDADE RECENTE' widget shows 'Atividade desde quarta-feira, 11 janeiro 2017, 12:31'.

Figura 1: Estrutura do Ambiente Virtual Moodle do curso Inglês Instrumental

A princípio, os participantes deveriam postar no *Moodle* os textos-tarefas pedidos em aula, para que pudessem ser avaliados e receber *feedback* sobre as tarefas, de forma rápida e contínua. Todas as tarefas estavam relacionadas ao exercício de tradução, por exemplo, um texto visto em sala de aula seria traduzido durante a aula ou em casa, facilitando o contato professora-aluno.

Por fim, utilizamos também como dados as avaliações (provas) dos conteúdos do curso. Duas avaliações foram aplicadas (no meio e ao final do curso). O comportamento dos alunos nesses dois dias de prova também foi anotado e analisado, pois serviu definirmos como eles reagiriam sem o auxílio meu enquanto professora ao lerem os textos das provas, principalmente no que se refere aos exercícios de tradução.

Tendo feito as discussões acerca o ensino de IFE, conceitos sobre crenças no ensino de línguas e abordado a tradução em sala de aula e apresentado o contexto de pesquisa, a próxima seção analisamos os dados coletados nos diários reflexivos, questionários inicial e final, atividades de tradução dos alunos e o programa do curso de IFE, o qual procuramos refletir sobre minhas crenças enquanto professora acerca da tradução.

4. Análise e discussão dos dados

Nesta seção, passo à análise e discussão das minhas crenças enquanto professora. A fim de responder às perguntas norteadoras deste estudo, optamos em dividir essa seção em três subseções, dedicadas às análises das crenças, apontando-as individualmente, e uma última retomando as perguntas de pesquisa. Na primeira subseção, apresentamos a crença sobre a tradução oral (ou uso da língua materna em sala de aula); seguimos com o uso do dicionário em sala de aula; e, na última subseção sobre crenças, discutimos sobre as estratégias de leitura como ferramentas de tradução. Na quarta subseção, buscamos relacionar quais foram os instrumentos utilizados para coleta de dados para cada crença encontrada.

O corpus de análise é composto pelos meus diários reflexivos, respostas dos questionários inicial e final, atividades de tradução dos alunos em sala de aula e via Moodle, além do conteúdo programático do curso de IFE. Apresentamos as respostas dos alunos às perguntas dos questionários em quadros, numerados com a questão referente. Quanto aos diários, foram selecionados trechos que sustentam a análise realizada.

Apresentamos, no quadro a seguir, os procedimentos de análise dos dados gerados por cada instrumento, estabelecendo as relações com as perguntas de pesquisa, com o intuito de promover melhor compreensão da análise.

Perguntas de pesquisa	Instrumentos	Análise
1) Quais são as crenças de uma professora em um curso de inglês para fins específicos a respeito da tradução?	Diários reflexivos. Programa do curso de IFE. Questionário final.	Análise sobre a elaboração das aulas do curso de IFE, buscando investigar como a tradução era trabalhada em classe; análise do diário reflexivo da professora; e por fim, análise da elaboração do questionário final.
2) Como elas se relacionam com sua prática pedagógica?	Atividades de tradução dos alunos.	Análise dos diários reflexivos da professora; análise e interpretação dos resultados

	Diários reflexivos.	obtidos no questionário final com relação ao <i>feedback</i> da professora; análise da correção das atividades de tradução dos alunos.
	Questionário final.	

Quadro 4: Procedimentos de análise dos dados.

Na subseção 4.4 trazemos novamente o quadro, porém com as respostas para cada pergunta.

4.1 Crença sobre a tradução oral

O conteúdo programático do curso de IFE de anos anteriores foi planejado primeiramente para atender as necessidades de alunos que buscavam aprimorar a habilidade leitora em LI. Para este estudo, o conteúdo foi o mesmo, apenas com textos diferentes pelo fato de que os cursos dos alunos eram diferentes, assim como novas necessidades e objetivos apareceram, como foi o caso da tradução de textos acadêmicos. Uma mudança que houve do curso anterior para o desta pesquisa foi a atividade de tradução desses textos, na qual aparecia em muitas vezes como exercício para ser realizado em casa ou como atividade final da aula proposta.

Vale lembrar as diferenças em que utilizamos com a palavra tradução para a análise nesta seção. Primeiramente, tratamos como exercício de tradução os textos acadêmicos e as atividades realizadas pelos alunos durante as aulas de IFE ou como tarefa para casa. Segundo, uso da tradução oral, ou uso da LM feita por mim enquanto professora, para explicar o significado de dúvidas das palavras dos textos em LI.

Em vários momentos em meu diário reflexivo, comento sobre essas traduções orais, como podemos ver em:

“Procuo pedir aos alunos para se agruparem, pois acredito que eles mesmos podem se ajudar no entendimento geral do texto, ou em alguma palavra específica na qual alguém não saiba o significado. Quando ninguém do grupo sabe o significado, então eles perguntam para a professora.” (diário reflexivo do dia 26/08 – conhecimento prévio e predição).

“Novamente os alunos se entendiam, trocavam suas ideias, procuravam algumas palavras nos aplicativos do celular, ou perguntavam a professora o significado de uma ou outra palavra.” (diário reflexivo do dia 31/08 – *skimming* e *scanning*).

“Tirei dúvidas de algumas palavras que não foram entendidas” (...) “Algumas dúvidas sobre o assunto foram sanadas”. (diário reflexivo do dia 02/09 – Tempos verbais)²⁰.

Pode-se notar que quando me perguntavam alguma dúvida quanto ao vocabulário dos textos, respondia prontamente com possíveis palavras em português que sugerissem a ideia da palavra em LI. Nesse momento, eu realizava o processo de tradução por eles. Para evitar usar a tradução oral, propunha que eles trabalhassem em duplas ou grupos para realizar os exercícios das aulas e discutir entre si as possibilidades dos significados para a LM das palavras em dúvida.

Sendo eu a professora do curso de IFE, posso afirmar que considerava a tradução oral pelo professor um recurso a ser utilizado em último caso. Advindo de experiências anteriores como aluna de LI, experiências de colegas professores e por meio de leituras sobre a AC, acreditava, inicialmente, que a tradução oral deveria ser evitada ao máximo, e procurar outras atividades para sanar as dúvidas dos alunos.

Esse fato comprova o que Vieira Abrahão (2005) afirma sobre como os professores são influenciados por suas crenças, suas experiências de aprendizagem enquanto alunos e como elas podem ser refletidas em sua prática pedagógica. Houve uma mudança quanto a minha atitude, porém não de imediato, mas ao longo do curso (e após seu término também²¹), pois procurei estudar outras maneiras para trabalhar melhor as traduções orais em sala de aula.

De acordo com Costa (1988), esse tipo de tradução oral é “muito eficiente e econômico para explicar o significado de uma palavra ou expressão (...) em nível avançado, a tradução oral pode servir para desenvolver a capacidade de intérprete que o aluno poderá empregar”. Os exemplos a seguir foram retirados de um texto da Unidade

²⁰ Todos os diários reflexivos analisados encontram-se no apêndice 2.

²¹ Não temos dados para confirmar essa afirmação, porém, como professora do curso, pesquisadora e autora da dissertação, posso dizer que durante o processo de elaboração da pesquisa, me questioneei e mudei minha prática com o objetivo de trabalhar de maneira diferente nos cursos futuros de IFE.

4 (sobre tempos verbais, dada em 16 de setembro de 2015), no qual se encontram as seguintes expressões:

*“That is perhaps one of the unspoken reasons why Germany is being much more welcoming to **asylum seekers** from Syria and elsewhere right now” e*

*“As you can see, what is striking is that the UK is set to become the EU's most populous country, ahead of Germany and France, as a result of a relatively high fertility rate and greater projected rates of **net migration**.”²² (grifos nossos)*

As expressões “asylum-seeker” e “net-migration” causaram algumas dificuldades para os alunos que não eram do curso de Economia, e não tinha muito contato com essas expressões. Caso tentassem traduzir palavra por palavra, poderia não fazer sentido no contexto. Resolvi mostrar, sem aprofundar muito na discussão, a diferença entre as duas línguas (inglês e português), e que muitas vezes não seria possível traduzir apenas com os dicionários impressos ou *online*. Porém, os alunos de Economia puderam ajudar na solução da tradução para as duas expressões. Considerando o contexto, os alunos propuseram “pedido de asilo” para “asylum-seeker”, e “migração líquida” para “net migration”. A interação aluno-professor e aluno-aluno promoveu uma discussão que possibilitou uma compreensão melhor do texto por aqueles que não eram alunos de Economia, assim como Hutchison e Waters (2010) discutem sobre essa parceria entre professor e aluno, na qual o aluno traz seu conhecimento específico da área e o professor o linguístico, promovendo o entendimento das dúvidas em relação às expressões.

Retomando o conceito de crença adotado nesta pesquisa (BARCELOS, 2004), que elas são socialmente construídas por meio da interação do indivíduo com o contexto em que se encontra, podemos afirmar pelos dados observados que as crenças podem sofrer alterações, na medida em que o contato com novos contextos e outros indivíduos pode (des)construir aquilo em que se acreditava. A mudança da prática da professora, por menor que fosse, aconteceu pelo fato de que ela mesma refletiu sobre seu trabalho. A compreensão das crenças dos próprios professores é essencial para sua prática pedagógica e na preparação de aulas, de acordo com Johnson (1994 *apud* PAGOTO DE SOUZA, 2009). Além disso, o exercício de reflexão sobre elas e suas influências em sua

²² Ver textos na íntegra no apêndice 3.

prática também foi importante para melhorar suas ações em sala de aula, como afirma Garbuio (2006).

Porém, é importante lembrar que a mudança da minha crença sobre utilizar a tradução oral em sala de aula como último recurso e, quando usada, não refletir ou discutir sobre ela, não aconteceu repentinamente, mas por meio de reflexão dinâmica. Enquanto pesquisadora, e durante a elaboração desta dissertação, essas crenças foram sendo reconstruídas por meio de leituras sobre TP, além da análise da minha própria prática pedagógica.

Nos diários reflexivos ao final do curso, há outras passagens em que não houve discussão com os alunos, na qual a professora respondeu às perguntas sobre vocabulário dos alunos indicando a tradução diretamente e oralmente. Nos trechos a seguir, podemos constatar as dúvidas dos alunos, a ver:

“as dúvidas continuaram em uma palavra ou outra solta, sozinha, durante o texto” (diário reflexivo do dia 23/09 – grupos nominais).

“Perguntas sobre vocabulário do primeiro texto: ‘dauting’, ‘hijacked’ e ‘monolithic’” (diário reflexivo do dia 21/10 – leitura crítica).

Mesmo que essa mudança não tenha acontecido de maneira rápida, é importante que professores, em geral, tenham a chance de reconhecer suas crenças e poderem refletir sobre elas.

Na subseção a seguir, analisamos a crença da professora em relação ao uso do dicionário em sala de IFE.

4.2 Crença sobre o uso do dicionário em sala de aula

Segundo Johnson (1994, *apud* BARCELOS, 2006) e Vieira-Abrahão (2005), os professores são influenciados por suas crenças e utilizam suas experiências enquanto alunos para formar sua prática pedagógica. Considerando essa ideia, durante o curso de IFE, permiti que os alunos trouxessem dicionários para usar durante as aulas, e que usassem aplicativos de celulares que funcionam como dicionários *online* também. Eles podiam escolher qual dicionário usar, mas todos preferiram utilizar o celular para fazer

consultas. Por meio de conversas informais²³ durante as aulas, verifiquei que o aluno A possui um dicionário eletrônico, em que é possível consultá-lo sem o uso da internet. A aluna C possui um dicionário de termos específicos da área de Economia, porém nunca trouxe em sala, pois optava em utilizar os aplicativos também.

O aluno D perguntou se eu conhecia aplicativos para celulares mais eficientes ou sites nos quais eles (os alunos) pudessem usar para estudar. Uma hipótese para esse uso recorrente do celular é o fato de trazer o que se busca com mais rapidez. Utilizar o dicionário em papel durante as leituras demanda tempo, impedindo-os de concentrar novamente ao assunto do texto. Para alguns autores, essa estratégia é vista como cansativa e que utiliza muito tempo para sua realização (ATKINS e KNOWLES, 1990; LAUFER e HADAR, 1997; GONZALEZ, 1999, *apud* CONCEIÇÃO, 2007). Os aplicativos de celulares ou dicionários *online* serviram nesse ponto como algo positivo às aulas.

As consultas aos aplicativos aconteciam durante as aulas e também durante a primeira atividade de avaliação. Nesta, permiti que utilizassem esses instrumentos, mas o objetivo da atividade era avaliar o uso das estratégias de leitura vistas até o dia da avaliação. Para tanto, os exercícios foram elaborados com o intuito de que os alunos utilizassem as estratégias de *skimming* e *scanning*, reconhecessem tempos verbais e verbos modais, e identificassem falsos cognatos para terem um entendimento da mensagem do texto. Novamente, como o objetivo dessa atividade era apenas avaliar essas estratégias, optou-se por não elaborar um item para tradução. O trecho a seguir, pertencente ao diário reflexivo, e demonstra como foram realizadas as atividades de tradução em sala de aula. Os diários completos encontram-se no apêndice 2.

“Pedi para que lessem o último texto como atividade final. Responderam as perguntas e fizeram uma tradução em conjunto do parágrafo introdutório. Eles fizeram essa tradução em sala de aula, e deveriam postar depois no Moodle, com os nomes dos integrantes de cada grupo. Novamente, os alunos se entendiam, trocavam suas ideias, procuravam algumas palavras nos aplicativos do celular, ou perguntavam a professora o significado de uma ou outra palavra.” (Diário reflexivo da professora do dia 31/08 – *skimming* e *scanning*)

²³ Conversas ou entrevistas informais, permitem que o pesquisador colete dados de forma não sistemática, por meio de interações informais com seus participantes. (ERICKSON, 1991; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Para a realização desta prova,²⁴ esperava que os alunos utilizassem a estratégia de consulta ao dicionário como último recurso para o entendimento do texto, pois acreditava que seu uso pudesse atrasar a realização da prova. Como outras referências apontam, professores de LE, de modo geral, consideram o uso dos dicionários um atraso no processo de aprendizagem, ou como uma solução muito fácil (NATION, 1990; NIST e DEHHL, 1985; SUMMERS, 1998. *apud* CONCEIÇÃO, 2007). No diário reflexivo, encontra-se a passagem a qual dialoga com esses autores:

“Impressões sobre a prova: deixei que os alunos consultassem o dicionário, mas isso fez com que eles interrompessem muito a leitura: eles quiseram procurar o significado das palavras para melhor entender, mas isso fez com que “perdessem” tempo para fazer a prova (mesmo que fosse o dicionário eletrônico, que é mais rápida a consulta)”. (Diário reflexivo da professora do dia 30/09 – primeira avaliação).

Contudo, os resultados das avaliações mostram performances acima da média proposta pelo curso. As notas variaram de 9,5 a 10, o que me fez refletir se realmente o dicionário atrapalhou ou não os alunos durante a prova. Pode-se dizer que, eu enquanto professora, acreditava que utilizar o dicionário para consultas de palavras não conhecidas poderia causar um atraso na realização da prova, e consultá-lo muitas vezes para descobrir o significado de uma palavra apenas era desnecessário para a realização dos exercícios.

Considerando essa questão do uso do dicionário, ao elaborar o questionário final²⁵ optei em acrescentar uma pergunta sobre esse tema, para descobrir se essa ferramenta de aprendizagem foi bem sucedida ou não, de acordo com os próprios alunos.

As perguntas relacionadas ao uso de dicionários ou aplicativos de celular durante as aulas e as avaliações foram as questões 8 e 11 do questionário final. Em ambas as perguntas, todos responderam que usaram um ou outro pelo menos uma vez. A razão pela qual cada um utilizou está listada a seguir:

²⁴ Ver avaliação no apêndice 4.

²⁵ Ver questionário final no apêndice 5

Participante	8. Você utilizou dicionários, aplicativos de celular ou outro recurso para uma eventual dúvida durante as aulas? Se sim, você acha que eles facilitavam ou atrapalhavam sua leitura? Se não, você utilizou alguma estratégia estudada no curso para sanar possíveis dúvidas?
A	“Facilitou, mas deve sempre pensar que só não deveria usar para aprender antes da prova, pois em muitos casos a prova que você vai fazer não permite o uso do dicionário”.
B	“Sim, usei o dicionário. Acho que ajudou, mas no meu caso foi mais <i>para tirar uma dúvida</i> que não era necessária para a compreensão do texto”,
C	“Facilitaram, pois <i>era necessário para menos vezes a aula para perguntar</i> ”.
E	“Sim, facilitaram”.
G	“Sim. Facilitaram <i>o acesso a palavras</i> até então desconhecidas”.
H	“Sim, esses recursos me auxiliaram e <i>ajudaram nas leituras.</i> ”

Quadro 5: respostas dos alunos questionário final.

Em sua maioria, os alunos adotaram a consulta nos aplicativos para sanar algumas dúvidas sobre vocabulário, o que podia, a nosso ver, alongar a realização das avaliações e da aula. Verificamos isso em C, ao responder que “era necessário parar menos vezes a aula para perguntar”, ou seja, a consulta ao dicionário não prejudicava o tempo de aula. Contudo, como é observado em outras respostas (em destaque no quadro), o uso dessa ferramenta pode ter auxiliado os alunos, tanto para o vocabulário (o “acesso a palavras” e “para tirar uma dúvida” de vocabulário) quanto para as leituras (“ajudaram nas leituras”).

No quadro a seguir, apresentamos a pergunta 11, na qual os aprendizes foram questionados sobre o uso dos celulares durante as avaliações do curso.

Participante	11. Durante as duas avaliações, a professora permitiu que se utilizasse dicionários ou aplicativos de celular. Você utilizou algum deles durante a realização das avaliações (ou em apenas uma delas)? Explique. Se não, por que não utilizou?
A	“Sim, para alguns vocabulários que eu realmente não sabia e queria saber. Mas tentei usar o menos possível pois em minha prova de ARF não poderei usar”.
B	“Só usei o dicionário uma vez na segunda prova”,
C	“Utilizei em ambas, para consultar vocabulários desconhecidos e facilitar a compreensão do contexto que tinha o texto”.
E	“Sim, ela permitiu usar dicionários. Eu usei para ter certeza sobre o significado de uma palavra chave para realizar um exercício proposto”.
G	“Sim, fiz o uso de um dicionário de celular”.
H	“Nas duas avaliações utilizei esses recursos para tirar dúvidas sobre tradução de algumas palavras que não tinha certeza do significado”

Quadro 6: respostas dos alunos questionário final

O trecho a seguir, retirado do diário da professora, dialoga com a pergunta do questionário:

Praticamente todos os alunos paravam de ler o texto para consultar o dicionário. Porém, como já escrevi, os exercícios pediam que eles trouxessem a ideia geral do texto (tentar inferir os significados). (Diário Reflexivo da professora do dia 30/09 – primeira avaliação).

Com relação à inferência dos significados de algumas palavras, Procaïlo (2007) destaca que o contexto não é suficiente para que isso seja possível: é preciso conter pistas para que o leitor possa realizar esse processo. Nesse sentido, para a elaboração da atividade, posso não ter considerado esse fato, o que talvez fez com que os alunos utilizassem mais o dicionário durante a prova.

Verificamos que todos os alunos consultaram o dicionário ao menos uma vez durante as avaliações. As respostas dos alunos A e B (“vocabulários que realmente não sabia”; “vocabulários desconhecidos”) podem indicar uma insegurança em traduzir o texto em uma situação na qual avaliava seu conhecimento, por esse motivo a consulta foi feita. Também percebemos essa insegurança nas respostas de E e H, quando escrevem “para ter certeza sobre o significado” e “não tinha certeza do significado”.

Apesar de permitir o uso dos dicionários em aula e durante as avaliações, eu acreditava que isso prejudicaria a realização das provas. No entanto, todos os alunos, ao menos uma vez, utilizaram o dicionário, uma ferramenta já conhecida e aproveitada em outros contextos de aprendizagem de línguas, não somente no curso de IFE em questão, e afirmaram que ele auxiliou no entendimento e leitura dos textos. Após a análise do questionário final (ao fim do curso), conclui que, para aquele grupo de IFE estudado, usar o dicionário para a realização das provas e/ou leitura de textos não os prejudicou, desconstruindo, portanto, minha crença em relação a tal ferramenta. Ao término do curso, pesquisei mais sobre maneiras de se utilizar o dicionário em sala de aula, não apenas como instrumento de consulta, com o intuito de aproveitar mais o que os dicionários oferecem.

Retomando o conceito de crença adotado nesta pesquisa (BARCELOS, 2004), que elas são socialmente construídas por meio da interação do indivíduo com o contexto em que se encontra, podemos afirmar que as crenças podem sofrer alterações, na medida em que o contato com novos contextos e outros indivíduos pode (des)construir

aquilo em que se acreditava, como aconteceu com a crença sobre o uso do dicionário para esse curso de IFE.

Tendo analisado a segunda crença, discutimos a seguir as estratégias de leitura e o que a professora acreditava sobre elas.

4.3 Crença sobre as estratégias de leitura

O curso de IFE do Centro de Ensino de Línguas da FCLAr planejou atender as necessidades dos alunos, na qual a principal era a leitura de textos acadêmicos. Por esse motivo, o conteúdo programático foi elaborado com as estratégias de leitura como foco principal, mas com poucas atividades focando o processo de tradução dos textos. Tendo em vista essas estratégias prioridade, eu acreditava que poderiam auxiliar durante as traduções dos textos, exigidas como tarefas. As unidades dessas estratégias que utilizaram atividades de tradução foram: tempos verbais e verbos modais; cognatos e falsos cognatos; grupos nominais; referência nominal; e prefixos e sufixos. Discutimos a seguir como cada atividade foi trabalhada nas unidades do curso.

A unidade 4 tratava sobre as diferenças nos tempos verbais da LI e a importância que os verbos modais traziam para a frase na qual se encontram. Após a explicação do conteúdo, foram lidos textos que exemplificavam os usos e diferenças do conteúdo estudado. As atividades ao final da aula pediam exercícios de tradução da seguinte forma:

- a) Dê exemplos de frases que estejam em tempos verbais diferentes do predominante no texto. Logo após, faça a tradução da frase ou explique o sentido contido na mesma.
- b) Assim como no exercício b, dê exemplos de frases que contenham verbos modais. Em seguida, faça a tradução da frase ou explique o sentido contido na mesma²⁶.

Nos dois itens, solicitei a tradução de frases retiradas do texto que continham os tempos verbais ou verbos modais, para em seguida atribuir seus sentidos ao uso no contexto em questão. Porém, de acordo com o diário reflexivo dos dias em que a aula

²⁶ Ver atividade completa no apêndice 3.

foi ministrada, surgiram alguns problemas, como a falta da maioria dos alunos e certa dificuldade em diferenciar os tempos verbais, conforme os seguintes trechos:

“Depois da leitura e dos exercícios, senti que, mesmo com as definições e explicação dos tempos verbais, alguns alunos não conseguiram acompanhar. Expliquei, de uma maneira mais detalhada (porém breve, por causa do tempo de aula) quando são usados os tempos verbais do Presente e Passado” (diário reflexivo do dia 02/09 – tempos verbais)

“Devido à grande dificuldade na aula passada, pensei em aplicar uma atividade diferente, não fugindo do assunto, mas com a intenção de aprofundar um pouco mais o Passado e apresentar o outro tempo, Futuro. A princípio, pensei em fazer a atividade em grupos, porém só 2 alunas vieram hoje” (diário reflexivo do dia 09/09 – tempos verbais)

Com esses problemas, a realização do exercício proposto inicialmente foi modificada, na qual a atividade de tradução teve que ser substituída para mostrar no ambiente virtual *Moodle* exemplos de verbos modais retirados do texto e seus sentidos atribuídos para a frase específica. Com isso, não houve oportunidade para se trabalhar com a tradução em sala.

A unidade 5²⁷ abordava os cognatos e falsos cognatos. Para esse tema, o exercício de tradução de texto foi trabalhado de forma diferente em sala de aula, aquilo o que Jakobson (2000) chama de tradução intersemiótica, ou seja, a tradução consiste na interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais. A atividade pedia que o aluno combinasse quatro fotos com suas respectivas legendas. Para esse exercício, o aluno utilizaria as palavras que já conhecia e os cognatos para encontrar a foto e legenda correta. Podemos considerar uma atividade válida para a estratégia de leitura citada.

Para a unidade sobre grupos nominais²⁸, considerei esse tópico importante para entender o funcionamento e diferenças entre a LI e a LM dos alunos. Mas, novamente, os exercícios relacionados à tradução exigiam apenas encontrar os diversos grupos nominais no texto dado e traduzir cada um deles. A maneira em que foi trabalhada não

²⁷ Ver apêndice 6.

²⁸ Ver apêndice 7.

proporcionou uma reflexão sobre as diferenças das línguas, além disso, segundo o diário reflexivo, alguns alunos tinham certa noção sobre o tema, o que não foi suficiente para abrir uma discussão sobre o assunto.

Na unidade 7²⁹, em que se trata sobre prefixos e sufixos, considerei que o reconhecimento de tais afixos é importante na formação de novas palavras assim para traduzir para o português. Os exercícios sobre o texto da aula visavam uma revisão dos conteúdos vistos anteriormente, a separação dos prefixos/sufixos das palavras originais e a tradução para o português de um parágrafo do texto. Novamente, não encontramos um momento para refletir a relação entre a tradução e a estratégia apresentada, sendo apenas um exercício de tarefa.

Por fim, a unidade 8³⁰ tratava sobre a referência nominal, em outras palavras, os pronomes. Mais uma vez o conteúdo foi apresentado, seguido de um texto para ler e discutir sobre o tema. Os exercícios basicamente serviram de interpretação da leitura, confirmação do conteúdo visto na aula e uma tradução de dois parágrafos do mesmo texto. A tradução como tarefa deveria ser colocada no ambiente *Moodle* para que a professora realizasse a correção *online*. A escolha dos dois parágrafos foi pelo fato de que havia alguns pronomes que pediam mais atenção, para mim; além de algumas expressões como “English-speaking employees”; e o pronome “one”, no qual não apresentava uma pessoa específica que se referiria. Exemplos da tradução da expressão citada podem ser encontrados no quadro abaixo:

Aluno	Tradução para: English-speaking employees
A	funcionários que falam inglês
B	empregados que falem inglês
C	funcionários que falam inglês
D	Inglês-falantes
E	Não fez
F	empregados falantes de inglês
G	empregados que falem inglês
H	funcionários que interpretam a língua inglesa

Quadro 7: exemplos de tradução feita pelos alunos

²⁹ Ver apêndice 8.

³⁰ Ver apêndice 9.

No entanto, o momento em que podia comentar sobre esses exercícios resumiu-se nos retornos dela no ambiente *Moodle*, os *feedbacks*, como eram chamados. Como não havia espaço durante as aulas, e nas unidades elaboradas para o curso, a tradução foi muitas vezes realizada em casa, tendo as correções e comentários feitos via a plataforma virtual. O momento para discussão e reflexão entre a LE e a LM foi reduzido a esse instante, o que pode não ter sido suficiente para que os alunos pudessem entender como deveriam ter realizado as traduções dos textos.

Ao elaborar o questionário final do curso, propus uma questão para descobrir se os alunos acreditavam que as estratégias foram importantes no processo de tradução. A formulação da pergunta não ocorreu como esperado, e pode ter influenciado as respostas dos alunos, e por isso deve ser repensada para próximos cursos que possam vir. As respostas para essa pergunta podem ser vistas no quadro a seguir:

Participantes	10. O que você aprendeu para melhorar essas traduções? As estratégias de leitura estudadas durante o semestre auxiliaram ou não você? Explique.
A	“Auxiliaram. <i>Tomar cuidado na hora de traduzir</i> para não deixar muito ‘fixo’ as traduções”.
B	“As <i>estratégias de leitura</i> me ajudaram. Antes eu sempre lia o texto prestando atenção, hoje eu leio primeiro as perguntas para ver qual estratégia é melhor. Isso me auxilia nas traduções também”.
C	“A melhor <i>compreensão dos modais e dos conectivos</i> ajudaram na melhor formulação das frases e contexto. Auxiliaram”.
E	“Observar <i>a fonte de onde o texto foi retirado</i> e o autor do texto ajudaram na hora de traduzir”.
G	“A <i>leitura dinâmica</i> dos textos, aprendida no curso, foram de grande ajuda”.
H	“Aprendi a olhar as palavras que já conheço, os <i>cognatos e falsos cognatos</i> , os <i>tempos verbais</i> entre outras. Todas essas estratégias auxiliaram muito nas traduções”.

Quadro 8: respostas dos alunos questionário final

Apontamos que esse tipo de influência nas respostas dos alunos é uma característica recorrente em questionários, por esse motivo, alguns pesquisadores optam por realizar uma entrevista final com seus participantes, mas mesmo tomando esses cuidados, é difícil não exercer algum tipo de influência no discurso dos participantes da pesquisa. Para a presente pesquisa, no entanto, não foi possível realizar as entrevistas por conta do tempo disponível do curso, pois o calendário foi afetado por feriados e faltas dos alunos. Caso fosse possível realizar entrevistas, os resultados poderiam ter

sido discutidos de modo que os alunos explicassem melhor como as estratégias os ajudaram.

É importante salientar que as estratégias podem servir como ferramentas de tradução de textos desde que sejam usadas de modo a promover reflexões acerca das línguas durante as aulas, juntamente com o professor e todos os alunos juntos, para que novas ideias possam surgir e uma discussão mais profunda aconteça.

Na seção seguinte, buscamos responder às perguntas de pesquisa, com base nos dados analisados.

4.4 Respondendo as perguntas de pesquisa

Diante das análises realizadas, apresentamos a seguir um quadro que engloba as perguntas norteadoras desta pesquisa com as respostas encontradas. Posteriormente, discutiremos sobre os resultados obtidos.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1) Quais são as crenças de uma professora em um curso de inglês para fins específicos a respeito da tradução?	<p>a) A tradução oral deveria ser utilizada em último recurso em sala de aula;</p> <p>b) O uso do dicionário durante as avaliações é prejudicial aos alunos;</p> <p>c) As estratégias de leitura serviam como ferramentas que auxiliariam no processo de tradução.</p>
2) Como elas se relacionam com sua prática pedagógica?	<p>Durante a elaboração da dissertação desta pesquisa, eu enquanto professora:</p> <p>a) estudei outras maneiras para trabalhar melhor o uso das traduções orais em sala de aula;</p> <p>b) pesquisei mais sobre maneiras de se utilizar o dicionário em sala de aula, não apenas como ferramenta de consulta, buscando aprimorar sua prática;</p> <p>c) pretendo elaborar novos materiais que possam abordar melhor as necessidades dos alunos, e buscar promover mais espaços para discussão sobre a tradução em sala de aula, assim como outros possíveis temas para refletir</p>

Quadro 9: respostas às perguntas de pesquisa

É importante esclarecer nesta seção que a princípio, a pesquisa tinha como objetivo investigar as crenças dos alunos sobre tradução em sala de aula, porém, foi constatado que eu, enquanto professora, apresentei minhas crenças, as quais influenciaram meu trabalho e minha prática. Por isso, o foco deste estudo voltou-se para a mim, minha prática pedagógica e minha formação profissional.

A primeira crença refere-se ao o que acreditava sobre o uso da tradução oral de palavras dos textos lidos em sala de aula, devido a experiências anteriores minhas enquanto aluna de LE. Segundo Consolo e Vieira-Abrahão, “(...) crenças originam-se nas experiências” dos “professores, durante sua escolarização, como alunos, e, posteriormente, fundamentam-se ou não em arcações teóricos e processos de reflexão sobre sua própria prática” (CONSOLO e VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 8). A meu ver, o professor deveria evitar traduzir as dúvidas dos alunos, e só em último caso, quando não conseguisse encontrar outra maneira de sanar a dúvida, se traduziria. Optei em agrupá-los para que pudessem descobrir um com o outro sobre algum vocabulário desconhecido, ou procurassem em dicionários o significado das palavras. Porém, após o curso de IFE ser finalizado, e pesquisei sobre TP, e repensei sobre minha prática. Descobri que a tradução oral (ou uso da LM em sala de aula de LE) não precisava ser banalizada da sala, mas considerada como um aspecto que exigiria maior atenção ao fazê-la, e com o intuito de buscar discutir mais sobre esse processo. A reflexão sobre minha própria prática pode desenvolver novos métodos de se trabalhar a tradução oral nos próximos cursos em que oferecer.

A segunda crença identificada foi sobre o uso do dicionário durante as avaliações do curso. Ela pode ser explicada pelo fato de que, sendo a realização da prova uma simulação de uma situação real de uso da língua pelos alunos (provas de proficiência, por exemplo) existe um tempo limite para a realização desta prova. Por esse motivo, a eu acreditava que, ao utilizar os dicionários, o aluno desperdiçaria tempo para finalizar a avaliação. Porém, para esse grupo de alunos, nesse curso de IFE em particular, não houve problemas quanto a isso, pois tanto no resultado das duas avaliações e do questionário final, o dicionário, impresso ou *online*, auxiliaram de maneira satisfatória a compreensão dos alunos, como eles mesmos apontaram. Contudo, essa crença abriu novos olhares para trabalhar outras formas com o dicionário em sala de aula, não apenas para consulta de vocabulário.

Pelo fato de ter tido pouco (ou nenhum) contato com a TP durante o curso de graduação em Letras, não pude conhecer maneiras adequadas para utilizar atividades de tradução em sala de aula. Como uma das necessidades dos participantes do curso de IFE foi, além da leitura de textos acadêmicos, a tradução dos mesmos, eu acreditava que as estratégias de leitura seriam suficientes para auxiliar os alunos a melhorarem suas traduções dos textos. Em algumas aulas, como visto anteriormente, as estratégias se conciliaram com exercícios de tradução, de modo a promover reflexão por parte dos alunos. Porém, em outras aulas, os exercícios apenas requeriam a tradução de trechos dos textos, sem que houvesse uma discussão entre professora-aluno ou aluno-aluno. O único contato que havia era com o *feedback* da plataforma *online*, na qual corrigia os textos traduzidos, sem pedir que o aluno refizesse ou explicasse porque fez daquela maneira.

Porém, como discutido anteriormente, as crenças não são ideias fixas e imutáveis: elas “podem ser modificadas, total ou parcialmente, com a exposição às novas teorias” (PAVAN e SILVA, 2011, p.230). Após o término do curso, e o início da elaboração desta dissertação, pude analisar minha prática e minhas crenças, com olhar de pesquisadora. Acredito que esse processo de reconhecimento das minhas crenças enquanto professora podem auxiliar no processo de reflexão da minha prática, com o intuito de otimizar meu trabalho.

Corroboramos com Garcia (1997, *apud* MOREIRA, 2011, p.252) quando o autor “considera-se necessário formar professores que venham a refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação”. É importante que a formação de professores de LE promova o desenvolvimento da capacidade de (re)pensar suas ações, com a finalidade de reconhecer-se constantemente como professor, e refletir sobre as abordagens de ensino estudadas durante sua formação. Não obstante, aos professores em formação que não têm conhecimento sobre certa abordagem, como no caso de línguas para fins específicos. Ramos afirma que “essa abordagem não nasce de uma visão de linguagem e de ensino-aprendizagem mais tradicional, mas sim de uma nova percepção do que é ensinar e aprender e de uma nova percepção de linguagem” (RAMOS, 2005, p.112).

Na próxima seção, apresentamos possíveis contribuições teóricas, práticas e metodológicas verificadas por meio da presente pesquisa.

5. Considerações finais

Os resultados obtidos por meio deste estudo nos encorajaram a apresentar sugestões que consideramos importantes para a prática pedagógica no contexto de ensino de línguas, focando o ensino específico de inglês no ambiente universitário/acadêmico.

A elaboração do conteúdo de um curso de IFE deverá sempre analisar primeiro as necessidades dos alunos envolvidos, tal como preveem Hutchinson e Waters (2010). A partir dessa análise, o professor confecciona o que será visto durante o curso. De acordo com Richards (2001, p.32) “diferentes tipos de alunos possuem diferentes necessidades para língua e o que eles aprendem deveria ser restrito àquilo que precisam”³¹, ou seja, cada curso será diferente de outros devido às necessidades serem diferentes, pois elas são determinantes para a definição de conteúdos de qualquer curso dessa natureza.

Nesse sentido, o curso de IFE, oferecido pelo CEL/FCLAr, no período do segundo semestre de 2015, buscou proporcionar aos alunos envolvidos o desenvolvimento de sua autonomia por meio de apresentação de estratégias de leitura e compreensão de textos acadêmicos, com a finalidade de atender àquilo que precisavam: compreensão dos textos para disciplinas da graduação e pós-graduação em LI, e realizar provas de proficiência da língua-alvo. Aprendizes de IFE são descritos pela sua capacidade de realizar essas tarefas. Por esse motivo, conhecer bem os alunos é papel importante para o professor de IFE, para então elaborar o material adequado para alcançar os objetivos definidos.

Pensamos no tema tradução pelo fato de que, dentro do ensino de línguas, sua trajetória tem sido muito questionada e debatida. As diferentes abordagens de ensino trataram-na de maneiras diferentes, pois tinham objetivos distintos, mas ainda hoje muitos profissionais e professores rejeitam usá-la em sala de aula. Contudo, com os resultados do questionário inicial, verificamos que *traduzir textos* foi apontada como uma das necessidades mais requisitadas. Acreditávamos que traduzir oralmente as dúvidas de palavras dos textos lidos pelos alunos deveria ser evitado, e encontrar outras formas de descobrir os significados.

³¹ “Different types of students have different language needs and what they are taught should be restricted to what they need” (RICHARDS, 2001, p.32).

Entretanto, essa crença foi desconstruída. Muitos estudos têm sido feitos apresentando de maneiras mais reflexivas e positivas quanto à tradução. Albir (1998) e Malmkjaer (1998) (*apud* GUESTA, 2011), Costa (1988) e Soares (2006) têm defendido a tradução como atividade comunicativa, a qual pode desenvolver um senso crítico relacionado à estrutura da LE, com a da LM. A Tradução Pedagógica tem como objetivo “reforçar e verificar a aprendizagem utilizando textos e análise construtiva e reflexão” (BRANCO, 2009, p. 186). Depois da análise realizada por esta pesquisa, acreditamos o uso da tradução em sala de aula pode ser realizado com a devida aplicação de exercícios de traduções, discussões reflexivas sobre as línguas estrangeira e materna, e uma ampliação de conhecimento sobre elas. A TP nas aulas de inglês geral ou IFE pode contribuir para que os alunos desenvolvam autonomia na compreensão de textos, na aquisição de léxico e aprendam como a LE funciona ao comparar sua estrutura e organização linguística com sua LM.

Em relação ao estudo sobre crenças dos professores, é importante que um curso de formação de professor de línguas proponha um espaço para discussão sobre crenças de alunos e suas próprias, uma vez que elas têm influência no processo de ensino e aprendizagem de LE. O objetivo dessa discussão é formar alunos e professores críticos que reflitam acerca de seu trabalho profissional e sua aprendizagem.

Ao final desta pesquisa, podemos elencar algumas sugestões para discussões em relação à formação de professores de LE. Acreditamos que pesquisas em LA devem ser feitas durante a graduação, para que o professor em formação tenha contato com as teorias sobre crenças, de alunos e de professores, a fim de promover melhorias ou descobertas sobre sua prática pedagógica, material didático utilizado, abordagem adotada em sala, dentre outros temas importantes para o ensino e aprendizagem de línguas.

Contudo, algumas universidades não possuem em seu currículo a disciplina de Linguística Aplicada, deixando essa tarefa apenas para os que ingressam em programas de pós-graduação, específicos para essa área de concentração ou linha de pesquisa, ou ainda, para os que participam de projetos de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem. Disciplinas de prática de ensino de LE não contam também com carga horária suficiente para tais discussões teóricas, enfatizando mais ainda o papel importante dos estágios supervisionados na formação docente. Temos consciência de que tal mudança não seria uma tarefa fácil de ser

implementada nas estruturas curriculares de tais cursos de formação, porém é uma questão que deve sempre ser debatida nos conselhos de cursos e nas pesquisas da área.

Outra observação se refere aos cursos de licenciatura em Letras com ênfase em LE. Neles, o foco do ensino e aprendizagem tende a ser a Abordagem Comunicativa, não havendo espaço para maior reflexão acerca da Abordagem Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (ROSSINI e BELMONTE, 2015; VIAN JR, 2015) ou para outras línguas também. Apesar dessa última não ter o foco no ensino público nas escolas da rede oficial, possui igual importância, pois os ambientes acadêmicos e profissionais também precisam da língua para realizar seus trabalhos. Focar a formação de professores apenas em uma abordagem não abre espaço para possíveis pesquisas que podem trazer conhecimentos para o campo da Linguística Aplicada. Lembramos que não estamos desmerecendo o ensino público, que também tem muito a ser estudado; mas o ensino de línguas para fins específicos e acadêmicos precisa ser considerado nos currículos de cursos de licenciaturas.

Acreditamos que este estudo possa contribuir para o CEL/FCLAr, para que possa incentivar novas investigações nesse contexto de ensino de IFE, assim como proporcionar discussões sobre o curso e suas melhorias para atender o público alvo e difundir o ensino de línguas para fins específicos, para que assim possa ganhar mais visibilidade nos cursos de Letras das universidades brasileiras.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para futuros estudos na área de Linguística Aplicada, descobrindo novas crenças em sala de aula, para encontrar maneiras de lidar com elas e aprender com o aluno, contribuindo para o ensino e aprendizagem, não somente dele, mas de toda comunidade acadêmica. As necessidades dos aprendizes também devem ser investigadas, com a finalidade de promover uma abordagem adequada para atender seus objetivos.

6. Referências bibliográficas

ALEGRE, T. A tradução pedagógica no actual ensino de línguas: o caso do alemão. In: **Actas do 5º Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior: Novas Tecnologias - Novas Perspectivas - Novas Fronteiras**. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. p. 11-282012..

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Pela Diversidade de Oferta de Línguas Estrangeiras na Escola. In: _____. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes, p. 43-50, 2005.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes Editora e ArteLíngua, 3ª edição, 2009.

ANDRÉ, E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1998.

ARAÚJO, D. R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. ABRAHÃO, M. H. (Org) **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ARAÚJO JR, C.F.; MARQUESI, S.C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F.M. E FORMIGA, M. (Orgs.) **Educação à Distância: o estado da arte**. São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, 2008.

AVILA, A. P. de. **Crenças e reflexão de professores sobre a avaliação de aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras**. 135f. Dissertação

(Mestrado – Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 1, n.1. Belo Horizonte: Alab, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, vol. 7, n. 1. Pelotas, 2004.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 7, n.2, 2007.

_____ & ABRAHÃO, M. H. (Org) **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____ & KALAJA, P. Beliefs in second language acquisition: teacher. In: CHAPELLE, C. A (org.) **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013.

_____ & DA SILVA, D. D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. In: **Revista Contexturas**, n° 24, p. 6-19, 2015.

BELMONTE J.; ROSSINI A. M. Z. P. Panorama do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos: histórico, mitos e tendências. In: LIMA-LOPES R. E. de; FISHER C. R.; GAZOTTI-VALLIM M. A. (orgs.) **Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos**. Editora Pontes, p. 347-359, 2015.

BOMFIM, R. **Babel de vozes: crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução**. 168f. Dissertação (Mestrado – Linguística Aplicada) Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília. 2006.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**. Cambridge, v. 36, p. 81-109, 2003.

BRANCO, S. O. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CALVO CAPILLA, M. C.; RIDD, M. A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2009, p. 150-169.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J. Richards & Schmidt (eds). **Language and communication**. London: Longman. 1983.

CELANI, M. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem e Ensino**. Pelotas. Vol.8, n.1, 2005.

CELCE-MURCIA, M. (Ed) **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: Heinle and Heinle, 2001.

CONCEIÇÃO, M. P. Crenças sobre o uso do dicionário na aprendizagem de vocabulário em LE. In: **Contexturas: ensino crítico de Língua Inglesa**. n. 11. APLIESPE, São José do Rio Preto. p. 49-64, 2007.

CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira.** (Orgs). São Paulo: Ed. Da UNESP, 2004.

COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. BOHN, H.; VANDRESEN, P. (orgs.) *Tópicos em linguística aplicada.* Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of the English Language.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 489p.

DELGADO, H. O. K. **Proposta de uma didática de tradução de linguagens especializadas para licenciandos em língua inglesa,** 2012. 250 f. Tese (doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Letras, Porto Alegre, 2012.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org) **Beliefs about SLA: new research approach.** Kluwer Academic Publisher, Holanda; p. 131-151, 2003.

ERICKSON, F. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: FREED, B. F. (ed.). **Foreign Language Acquisition Research and the Classroom.** Massachusetts: D. C. Heath and Company, 1991. p. 338-353.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: CHAUDRON. **Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning.** Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1988.

FIGUEIREDO, V. A. C. dos C. A dimensão pragmática da tradução no ensino-aprendizagem da língua estrangeira especializada. In: **Tradução & Comunicação.** São Paulo: UNIBERO, v. 16, p. 101-107, 2007.

FINARDI, K.; DALVI, M. A. Crenças de professores de línguas sobre a formação inicial e continuada. In: **Gláuks Online** v. 13 n. 1. 2013.

FRISENE, P. D. R. Crenças de alunos de um curso técnico sobre o papel da tradução no ensino instrumental de línguas. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Ano 10, n. 1. Brasília, 2011.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 87-103, 2006.

GIESTA, L. C. A tradução como estratégia no ensino de língua inglesa em cursos de licenciatura. **Cultura & Tradução**, v.1, n.1, 2011.

GREGÓRIO FILHO, F. **Ler e contar, contar e ler: caderno de histórias**. Rio de Janeiro: Letra Capital. Ed. 2, 2011.

GU, Y.; JOHNSON, R.K. **Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes**. Language Learning, vol. 46, n. 4, 1996, p. 643-679.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for Specific Purposes - a learning centered approach**. 25. ed. Cambridge University Press, 2010.

JAKOBSON, R. Onlinguistic aspects of translation. In: VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader**. London: Routledge, 2000, p.113-118.

JESUS, J. de F. A. de. Crenças sobre o que é ser um bom professor de inglês. In: **Revista Visão Acadêmica**, Universidade Estadual de Goiás, Cidade de Goiás, 2012.

JOHNS, A. M; PRICE-MACHADO, D. English for Specific Purposes: tailoring courses to student needs-and to the outside world. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed) **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: Heinle and Heinle, 2001.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. O ensino de Línguas Próximas (Português e Espanhol) em Diferentes Contextos (Sala de Aula e Teletandem): Contribuições Para a Formação Inicial do Professor de Línguas. In: **Gláuks Online** v. 13 n. 1, p. 15-29, 2013.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. An introduction to second language acquisition research. In **Applied linguistics and language study**. London and New York; Longman, 1991.

LEE, I. Preparing Pre-Service English Teachers for Reflective Practice. **ELT Journal**. Oxford, v. 61, n. 4. p.321-329. 2007.

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

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

LYNCH, B.K.; HUDSON, T. EST Reading. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language** (2nd ed.) Heinle & Heinle Publishers, 1991.

MADEIRA, F. Crenças de aprendizes sobre fatores facilitadores do processo de aprendizagem de língua inglesa. In: **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. APLIESP, n. 11, São José do Rio Preto, 2007.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOREIRA, V. Um estudo comparativo de instrumentos e procedimentos na investigação de crenças de professores de inglês: foco na formação reflexiva. In:

SILVA, K. A. (Org) **Crenças, Discursos & Língua: Volume II**, Campinas, SP: Pontes Editores, p. 249-271, 2011.

MOTTA-ROTH, D. Publique ou pereça. In: _____(org.). **Redação Acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: UFSM, Imprensa Universitária, p.10-19, 2003.

NARDI, N. Como surgiu o Projeto Inglês Instrumental no Brasil. **Revista Voz das Letras**, n. 3, p.1-9, 2005.

NECKEL, F.M. Breve introdução ao pensamento tradutológico de Jiří Levý. In: **Scientia Traductionis**, n. 11, 2012.

OLIVEIRA, A. P. G. de. **Crenças de uma professora de língua inglesa: o papel do professor e as influências contextuais em foco**. 136f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PADILHA, E, C.; SELVERO, C. M. Crenças sobre o uso de material didático no ensino de línguas estrangeiras. In: **Revista Linguagem**. Ed. 21. São Carlos, 2013.

PAGOTO DE SOUZA, M. O. A interação entre crenças e motivação no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009.

PAIVA, P. T. P. Crenças de alunos de tradução influenciando a prática de uma professora/pesquisadora. In: **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. APLIESP, n. 11, São José do Rio Preto, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, p. 127-140, 2005.

PAVAN, C. A. G.; SILVA, K. A. Crenças, expectativas e a formação inicial de professores de inglês. In: SILVA, K. A. (Org) **Crenças, Discursos & Língua: Volume II**, Campinas, SP: Pontes Editores, p. 229-248, 2011.

PERINE, C. M. Linguística aplicada: crenças e o desafio de formar professores de língua. In: **Domínios da lingu@gem**, vol. 6, n. 1, 2012.

PERTEL, T. Tradução e Ensino-Aprendizado de Língua Inglesa: Leitura e Análise Contrastiva como exercícios de construção de significados. **Revista (Con)Textos Linguísticos** (UFES), vol. especial, p. 135-144, 2009.

PORTER, P. A. *et al.* An Ongoing Dialogue: learning logs for teacher preparation. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: CUP, 1990. p.227-240.

PROCAILO, L. Leitura em língua estrangeira: as dificuldades do leitor sob o ponto de vista da teoria da eficiência verbal. In: **Revista X**, vol. 2, 2007

RAMOS, R. C. G.; LIMA-LOPES, R. E.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. In: **The ESpecialist**, vol .25, n.1, p. 1-29, 2004.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, p.110-123, 2005.

ROCHA, N. F. F. Tradução literal e aprendizagem de línguas estrangeiras: uma estratégia para memorização. **In-Traduções Revista do Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução da UFSC**. vol. 3, n. 5, 2011.

RICHARDS, J. C. **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge University Press, p. 23-50, 2001.

SANTOS, E. F. dos. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso**. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

SANTOS, F. E. dos; MARQUES, A. L. dos S. Tradução e língua: visão dos mundos, mundos de visões. In: **Conexão Letras**. v. 7, p. 73-79, 2012.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Book, 1983.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In: **Linguagem & Ensino**. Vol. 10, n. 1. p. 235-271, 2007.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org) **Crenças, Discursos & Língua: Volume II**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SOARES, E. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Transluctonis**, vol. 1. 2006.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. In **Revista Contingentia**, vol. 1, nov. 2006.

TELLES, J. A Trajetória Narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, p. 79-92, 1999.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VIAN JR, O. Inglês Instrumental, Inglês para Negócios e Inglês Instrumental para Negócios. In: **D.E.L.T.A.**, vol. 15, n. especial, p. 437-457, 1999.

_____ Ensino de inglês para negócios: diferentes abordagens para diferentes necessidades. In: **The ESpecialist**, vol. 35, n. 2, p. 135-154, 2014.

_____. A Formação Inicial do Professor de Inglês para Fins Específicos. In: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C.R.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. (Orgs.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: festschrift para Rosinda Ramos**. Campinas: Pontes, 2015.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (orgs.) **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis, UFSC, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia de Investigação de Crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

VIEIRA, B. G. A. M.; ARANHA, S. A análise de necessidades da trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em ciência da computação. In: **the ESpecialist**, vol. 36, n. 1, 2015.

WATSON-GECEO, K. A. Mind, language, and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. **The Modern Language Journal**, v. 88, p. 331-350, 2004.

Widdowson, H.G. The deep structure of discourse and the use of translation in **The Communicative Approach to Language Teaching**, Brumfit, C.J. and Johnson, K. (eds.). Oxford: Oxford University Press, p. 61-71, 1979.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, p. 99-138, 2006.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário Inicial – Perfil dos Alunos

A. DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Telefone: (____) _____ e-mail: _____

1. Assinale com um “X” sua faixa etária.

() menos de 18 anos - () de 18 a 25 anos - () de 26 a 30 anos - () de 31 a 35 anos -
() de 36 a 40 anos - () acima de 41 anos.

2. Assinale com um “X” na sua formação (concluído):

() Ensino médio - () graduação - () pós-graduação - () – Outro

3. Descreva abaixo a sua área de formação:

B. DADOS SOBRE O CONHECIMENTO DA LÍNGUA-ALVO:

4. Você já estudou inglês antes? () sim – () não. Caso a resposta seja *sim*, onde e por quanto tempo você estudou?

Local:

() Universidade/faculdade - () Com professor particular - () Em cursos no exterior:

() Em escola de idiomas - () Outro:

Período:

() menos de um ano – () um ano – () de dois a três anos – () de três a cinco anos –
() mais de cinco anos

5. De que forma você possui contato com a língua inglesa. Assinale com um “X” nas atividades abaixo. Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

- Cursos de idiomas
- Redes sociais, chats, amigos, etc.
- Viagens
- Vídeos – TV, filmes, séries, etc.
- Música
- Leitura – Livros, HQs, etc.
- Notícias – internet, jornais, etc.
- Outro. _____

6. Você já fez intercâmbio em algum país anglo fônico (com a língua inglesa como língua oficial) ou já utilizou a língua inglesa no exterior?

- Não
 - Sim
-

7. Assinale com um “X” nas atividades que você realiza utilizando a língua inglesa. Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

- escuta – vídeos em geral, participação em palestras, aulas, etc.
 - fala – apresentação de trabalhos, seminários, vídeo conferências, etc.
 - leitura – artigos, notícias, textos, etc.
 - escrita – resumos, artigos, e-mails, anotações, etc.
 - tradução – resumos, textos, citações, exames de proficiência, etc.
 - outra - _____
-

8. Assinale com um “X” e classifique as suas habilidades na língua inglesa de maneira geral:

Escuta: Iniciante 1 2 3 4 5 avançado

Fala: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Leitura: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Escrita: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Tradução: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

9. Qual é frequência que você utiliza o inglês em seu tempo livre ou de lazer?

Escuta: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Fala: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Leitura: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Escrita: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Tradução: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

10. Assinale com um “X” e classifique as suas habilidades na língua inglesa utilizadas na sua área:

Escuta: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Fala: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Leitura: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Escrita: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

Tradução: Iniciante () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 avançado

11. Qual é a frequência que você utiliza o inglês em seu trabalho e/ou estudo?

Escuta: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Fala: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Leitura: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Escrita: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

Tradução: pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 muito

C. **DADOS SOBRE AS PRETENÇÕES DO PARTICIPANTE NO CURSO:**

12. Qual habilidade você necessita praticar/aprender/aprimorar? Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

Escrever: () - **Ler:** () - **Falar:** () - **Entender:** () – **Traduzir:** ()

13. Em sua opinião, o que é importante para a prática/aprendizagem/evolução da habilidade que você quer estudar? Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

() Vocabulário direcionado para a minha área

() Revisão geral da gramática

() Conhecimento de estrutura e da linguagem mais adequada para a composição de artigos/seminários/palestras

() Outros:

14. Por que você quer estudar inglês? Quais são os seus objetivos?

15. O que você espera aprender neste curso?

Apêndice 2: Diários reflexivos da professora

26/08 – Conhecimento Prévio e Predição

A aula começou com uma apresentação de slides com algumas imagens, com a intenção de os alunos tentarem inferir o que cada imagem “dizia”. Essa atividade foi pensada para apresentar o conceito de conhecimento prévio e predição. Atividade bem sucedida.

Em seguida, propus que eles fizessem o mesmo exercício, mas dessa vez utilizando duas notícias de jornais online (uma sobre meio ambiente e outra sobre política). Escolhi o tema de meio ambiente para mostrar a eles que, mesmo não sendo especialistas desse tema, eles podem inferir o que o texto irá tratar. Com essas notícias, apresentei como as dicas tipográficas e o layout podem auxiliar nas informações do texto.

A leitura dos textos em sala de aula foi feita com os alunos juntos em grupos pequenos (a leitura foi individual, mas os exercícios foram discutidos com os colegas). Procuo pedir aos alunos para se agruparem, pois acredito que eles mesmos podem se ajudar no entendimento geral do texto, ou em alguma palavra específica na qual alguém não saiba o significado. Quando ninguém do grupo sabe o significado, então eles perguntam para a professora.

31/08 – Skimming e Scanning

Quando todos os alunos chegaram em sala, conversamos sobre os textos da aula anterior (um para prova de proficiência em Economia para o mestrado). O assunto era sobre as relações de alguns países e problemas políticos. Sendo que a turma tem alunos de Economia, Ciências Sociais, Pedagogia e outras áreas, houve certa dificuldade para entender melhor o texto desses últimos cursos, que não estão familiarizados com esse tema. Comentei então que nas próximas aulas veríamos não somente textos de economia.

Em relação à estratégia da aula do dia (skimming e scanning), apresentei um pequeno texto de assunto geral sobre algumas estratégias para compreensão de uma mensagem. Os exercícios feitos serviram para encontrar as respostas utilizando essas estratégias, sem nomeá-las.

Após a explicação destas, pedi para os alunos se dividirem novamente em grupos.

Os grupos foram feitos por eles mesmos, quem estava mais próximo se juntou. Como cada aluno sentou perto daqueles da mesma área. Por isso os grupos ficaram divididos, principalmente, com alunos de economia e de sociais.

Pedi para que lessem o último texto como atividade final. Responderam as perguntas e fizeram uma tradução em conjunto do parágrafo introdutório. Eles fizeram essa tradução em sala de aula, e deveriam postar depois no Moodle, com os nomes dos integrantes de cada grupo.

Novamente os alunos se entendiam, trocavam suas ideias, procuravam algumas palavras nos aplicativos do celular, ou perguntavam a professora o significado de uma ou outra palavra.

As traduções são feitas no Moodle e comentadas pela professora e pelo pesquisador, na plataforma online.

*durante as aulas, eu permito que utilizem dicionários ou aplicativos de celular.

02/09 – Tempos Verbais

Leitura do texto foi feita em voz alta: muitas vezes, numa leitura silenciosa, podemos encontrar alguma palavra que não conseguimos “ler”, pois o som dele não parece “legível”, prejudicando o entendimento dela. Mas quando sabemos como pronunciá-la corretamente essa palavra, é possível identificar melhor qual palavra é, e seu significado também (memória auditiva). Por isso que às vezes faço esse tipo de leitura em sala de aula.

Sendo o primeiro texto da aula era curto, propus esse tipo de leitura. Expliquei para turma porque fiz isso. Tirei dúvidas de algumas palavras que não foram entendidas.

Depois da leitura e dos exercícios, senti que, mesmo com as definições e explicação dos tempos verbais, alguns alunos não conseguiram acompanhar. Expliquei, de uma maneira mais detalhada (porém breve, por causa do tempo de aula) quando são usados os tempos verbais do Presente e Passado.

Algumas dúvidas sobre o assunto foram sanadas, porém não por causa dos textos e os exemplos do texto.

09/09 – Tempos verbais

Devido à grande dificuldade na aula passada, pensei em aplicar uma atividade diferente, não fugindo do assunto, mas com a intenção de aprofundar um pouco mais o Passado e apresentar o outro tempo, Futuro.

A princípio, pensei em fazer a atividade em grupos, porém só 2 alunas vieram hoje. Entreguei um texto para cada uma, textos diferentes. Elas leram e responderam as perguntas e escrevi na lousa. Elas deveriam identificar o tempo verbal predominante e explicar porque foi usado naquele contexto.

Além disso, quis propor um debate sobre o assunto dos dois textos, que apesar de serem diferentes, ambos eram sobre algo relacionado à imigração síria. A discussão não durou muito tempo pelo fato de que as duas alunas não sabiam muito sobre esse assunto.

21/09 – Cognatos e Falsos cognatos

Atividades realizadas como todas anteriormente: leitura do texto proposto, breve discussão do assunto e correção dos exercícios. Os exercícios voltavam-se às palavras sublinhadas que eram

falsos cognatos, e comentei que não é preciso decorar listas de falsos cognatos, mas sim duvidar quando se depara com alguma palavra parecida com o português, pois, em muitos casos, não terão o mesmo sentido.

Alertei também, contudo, que as palavras cognatas servem para ajudar no entendimento do texto. Podem trazer informações ao tema geral.

Por esse motivo, optei em trazer uma atividade com imagens novamente. Nela, os alunos leram um pequeno texto sobre tsunami no Japão e depois tinham que relacionar 4 imagens a suas respectivas legendas, utilizando as informações das fotos com as palavras cognatas das legendas. Essa atividade foi bem sucedida.

23/09 – Grupos Nominais

No começo da aula, devido ao conteúdo a ser trabalhado, pensei que seria uma aula um pouco complicada para os alunos.

Porém, as dúvidas continuaram em uma palavra ou outra solta, sozinha, durante o texto. O aluno JG perguntou se eu conhecia algum aplicativo de celular ou sites nos quais ele pudesse usar para estudar. Indiquei alguns dicionários online que também têm suas versões para celular.

Alguns alunos já têm conhecimento maior na língua inglesa, por isso os GN não eram novidade para eles (a posição invertida em relação ao português).

O primeiro texto visto em aula foi da área de ciências sociais. O segundo foi um texto informativo sobre a cidade de Seul. A intenção era trabalhar com imagens também, mas o monitor da sala não funcionava direito, por isso ficamos no texto apenas.

30/09 - Prova

Na prova, os alunos puderam utilizar o dicionário (impresso e eletrônico).

Acredito que isso foi uma atividade na qual os alunos realizaram a prova sozinhos, sem estar em grupos ou duplas para auxiliar no entendimento do texto.

Nessa primeira prova, não foi trabalhado o exercício da tradução de um excerto do texto, pois isto já vem sendo feito com as tarefas semanais. Porém, o que era esperado dessa avaliação era o entendimento geral dos textos, buscando utilizar as estratégias de leitura vistas até o momento da prova.

Outro motivo para realização da prova dessa maneira era que eu quis avaliar como os alunos iriam utilizar essas estratégias com o auxílio do dicionário (quando precisassem).

Sobre a prova: os textos vinham com algumas palavras e seus respectivos vocabulários que, a meu ver, seriam palavras não muito conhecidas para eles (ou que não foram vistas durante as aulas). A intenção era a de facilitar a consulta, fazendo com que os alunos não parassem a leitura para procurar o significado delas.

Texto 1: skimming, scanning, identificar tempos verbais, modais e grupos nominais.

Texto 2: conhecimento prévio e predição.

Texto 3: perguntas mais específicas sobre o texto.

Praticamente todos os alunos paravam de ler o texto para consultar o dicionário. Porém, como já escrevi, os exercícios pediam que eles trouxessem a ideia geral do texto (tentar inferir os significados).

Uma pergunta que surgiu durante a prova, na qual não esperava, era se eles deveriam responder em português ou inglês. Não escrevi isso nos enunciados, pois, durante as aulas isso era o que sempre pedi: perguntas em português, resposta em português. Mas isso foi para melhorar a elaboração das provas.

Impressões sobre a prova: deixei que os alunos consultassem o dicionário, mas isso fez com que eles interrompessem muito a leitura: eles quiseram procurar o significado das palavras para melhor entender, mas isso fez com que “perdessem” tempo para fazer a prova (mesmo que fosse o dicionário eletrônico, que é mais rápida a consulta).

Acredito que eles estão acostumados e condicionados em querer traduzir todas as palavras de um texto.

Talvez eu precise pensar em diferentes atividades para a tradução, e também mudar o tipo de tradução (português para o inglês, por exemplo, em um resumo de artigo).

Apêndice 3: Texto Unidade 4 e atividade verbos modais

Migrant crisis: Why the Gulf states are not letting Syrians in



By Michael Stephens Royal United Services Institute (Rusi), Doha
7 September 2015
From the section - [Middle East](#)

Fonte: <http://www.bbc.com/news/world-middle-east-34173139>

Images of Syrian refugees stuck at borders and at train stations, not to mention the harrowing picture of three-year-old Alan Kurdi lying dead on a Turkish beach, have spurred on an outcry for more to be done to help those fleeing the war.

Particular anger has focused on the Arab states of the Gulf Cooperation Council (Saudi Arabia, Bahrain, Kuwait, Qatar, Oman and the UAE), who have kept their doors to refugees firmly shut.

Amid the criticism, it is important to remember that the Gulf states have not stood by and done nothing for Syria's refugees.

The generosity of individuals has at times been quite remarkable.

Individual charitable collections have totalled hundreds of thousands of dollars, and when workers at national industries (for example, Qatar Petroleum) were asked if they wished to place part of their salary aside every month for Syria's refugees, many obliged.

The Gulf states have provided in total around \$900m (£600m) through charitable organisations, and individual donations.

However, as Syria's war has dragged on, providing resources for refugees living in camps has become inadequate.

The world has had to find other solutions to cope with this mass population movement, as Syrians tired of war and of languishing in camps with little hope of social or financial betterment have begun to leave the conflict zone in search of a more secure and prosperous future.

In short, providing food and shelter for people living in camps was a solution for yesterday's problem. The most pressing issue is now finding hundreds of thousands of people somewhere to live, and it is here where the Gulf states have really begun to struggle for answers.

Instability fears

While the Gulf states have allowed some Syrian nationals in (Saudi Arabia says it has let in 500,000 since 2011), primarily as migrant workers, there has been no

explicit policy from any of these countries to house refugees arriving en masse without sponsors or work permits.

To explain this requires delving deeper into Gulf states' fears regarding political stability within their own borders, and into larger questions of civic identity and the notion of what being a citizen of a Gulf state means.

In 2012 as the war with Bashar al-Assad began to become a more clearly established competition between Sunni Gulf Arab interests and Iranian aligned allies, deep fears began to pervade the Gulf states that Syrians loyal to Mr Assad would seek to infiltrate the Gulf to exact revenge.

Screening of Syrian travellers to the Gulf began apace, and it became markedly more difficult for Syrians to receive work permits or renew existing permits.

The policy has not yet changed, with Qatar, Saudi Arabia, and the UAE in particular extremely concerned about the potential for Assad loyalists to strike back.

Rumours have persisted in the Gulf for the past three years of cells of terrorist suspects being rounded up quietly and detained, although no direct proof of a plot by Assad supporters has ever come to light in public.

Demographic balance

Additionally, the influx of thousands of Syrians at once would threaten to overturn a highly delicate demographic balance that the Gulf states rely on to keep functioning.

For example, citizens in the UAE and Qatar number a little over 10% of the resident populations in their respective countries. The vast majority of residents are transitory economic workers.

Foreigners are only allowed residency if they or their spouse have full-time jobs - there is no possibility to remain permanently in the Gulf without work - and once their contracts are up almost all migrants return home.

This is how the Gulf works - with a high turnover of low and high skilled labour, which allows the native Gulf Arab populations to maintain their dominant status without being overrun by Arabs from other countries, or South Asian labourers.

Muted discourse

So the idea of thousands of foreigners coming in, without employment or any definite return date, is deeply uncomfortable for Gulf states.

There is no precedent (not even the Palestinian exodus of 1948) that matches the scale of the demographic threat Syrian refugees pose to Gulf identity and social composition. And the Gulf states simply have no response to questions the Syrian refugee crisis poses.

It is very difficult to see how these ingrained fears of demographic change and threats to civic identity can be overturned through public pressure or diplomacy, particularly from Western countries.

There is very little public conversation to pressure the Gulf's ruling families to change course.

Furthermore, Gulf elites feel this mess would never have happened in the first place had the West done something sooner to deal with Mr Assad and his regime. Pleas from Western diplomats are likely to fall on deaf ears.

1. Retorne ao texto "*Migrant crisis*". Em seguida, responda:

- a) Qual é o tempo verbal predominante no texto? Por que este tempo foi utilizado? Dê exemplos de frases que estejam em tempos verbais diferentes do predominante no texto. Logo após, faça a tradução da frase ou explique o sentido contido na mesma.
- b) Circule / Sublinhe verbos modais identificados.
- c) Assim como no exercício b, dê exemplos de frases que contenham verbos modais. Em seguida, faça a tradução da frase ou explique o sentido contido na mesma.

Apêndice 4: Avaliação 1

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO I INGLÊS INSTRUMENTAL

Nome: _____

Data: ___/___/____

- 1) Leia o texto a seguir e responda as questões a seguir:

Constructing Our Pedagogical Canons - Published by Duke University Press

Brown Constructing Our Pedagogical Canons 541

Joan L. Brown

Importance for Groups and Individuals

Works in a pedagogical canon matter to whoever chose them. Importance for groups and individuals is a crucial determinant of esteem and, consequently, of canonicity. A group can be as large as the set of all who identify with a gender or speak a language or live in a country, or it can be as small as the faculty in an academic unit, which strictly speaking would become a group as soon as it had two members. And individuals can belong to multiple groups. The importance of a work of literature or an author for groups and individuals therefore represents a multi-dimensional latticework of symbolic value.

Social class is the most intensively theorized group today. Building on Marx's conception of an intellectual and cultural superstructure as the product of an economic base, Williams (1997), Eagleton (2004), and others have explored the connections between social class and literary exemplarity. Though the social context of a valued work of literature is usually taken as the world in which the work was produced, these critics observe that in fact each work's position depends on another social system beyond its pages: that of the world in which it earns esteem. In today's pedagogical environment, scholarly organizations are key to esteem. As our most influential professional communities, they are most likely to hasten what Everett Rogers (1962) termed "the diffusion of innovation" through their formal exchanges and also through opportunities for transmission of "word-of-mouth information" (Gallagher 2001: 59). Our own MLA segments interest groups into various organizational entities, with a hierarchy and attendant privileges, from divisions to discussion groups. Parallel to discussion groups in the MLA organizational chart, but more influential nationwide due to their autonomy, are so-called allied and affiliated organizations.

- a) Que tipo de texto (informativo, literário, científico, publicitário) e de onde pode ser sido retirado? Justifique sua resposta.
- b) Qual o assunto principal do texto?
- c) Qual o tempo verbal predominante no texto e por que ele foi utilizado?

d) Encontre um exemplo de verbo modal e em seguida, aponte seu sentido (possibilidade, obrigação, permissão, habilidade etc).

e) Dê exemplos de grupos nominais do texto. Em seguida, tente traduzi-los.

2) a partir do título do texto e analisando as dicas tipográficas e layout, tente inferir qual o possível assunto a ser tratado no texto. Organize as informações citadas por você e seus colegas com aquelas contidas no texto e preencha a seguinte tabela.

INFORMAÇÃO DO TEXTO	INFORMAÇÃO DO LEITOR

Trans-Pacific Partnership (TPP): A Trade Agreement You Should Care About

By [Moran Zhang](#)

on October 15 2013 6:19 AM



Trans-Pacific Partnership. U.S. Congressional Research Service

A comprehensive Asia-Pacific free trade deal is still on track to cross the finish line by year's end despite a daunting list of unresolved issues and U.S. President Barack Obama's absence from a regional summit that is ironing out differences on the pact.

The three-year-old Trans-Pacific Partnership talks, now involving 12 nations, are aimed at lowering trade barriers across a wide range of sectors in 12 Pacific Rim countries that would stretch from U.S. to New Zealand and from Japan to Chile.

TPP, arguably the most important trade agreement in a generation, emerged following nearly a decade of disappointment in trade talks. The World Trade Organization's Doha Development Round of talks first collapsed in 2003 and effectively died with the 2008 financial crisis. The death of Doha and the rise of TPP mark an important phase for global economic negotiations.

Daunting – assustador Summit – cúpula Round – rodada

3) Leia o texto a seguir e responda as questões abaixo:

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Processo Seletivo 2012/Ingresso 2013

Prova de Proficiência – Idioma Inglês
Dia 04/12/2012 – Sala 90

MILLS, C. Wright. *The Marxists*. U.S.A.: Pelican Books, 1963, p. 14.

Political philosophies are intellectual and moral creations; they contain high ideals, easy slogans, dubious facts, crude propaganda, sophisticated theories. Their adherents select some facts and ignore others, urge the acceptance of ideals, the inevitability of events, argue with this theory and debunk that one. Since in all political philosophies such a miscellany of elements is usually very much jumbled up, our first task is to sort them out. To do so, each of the following four points of view may be useful:

First of all, a political philosophy is itself a social reality: it is an *ideology* in terms of which certain institutions and practices are justified and others attacked; it provides the phrases in which demands are raised, criticisms made, exhortations delivered, proclamations formulated, and, at times, policies determined.

Second, it is an ethic, an articulation of *ideals* which on various levels of generality and sophistication is used in judging men, events, and movements, and as goals and guidelines for aspirations and policies.

Third, a political philosophy designates *agencies* of action, of the means of reform, revolution, or conservation. It contains strategies and programmes that embody both ends and means. It designates, in short, the historical levers by which ideals are to be won or maintained after they have been won.

Fourth, it contains *theories* of man, society, and history, or at least assumptions about how society is made up and how it works; about what are held to be its most important elements and how these elements are typically related; its major points of conflict and how these conflicts are resolved. It suggests the methods of study appropriate to its theories. From these theories and with these methods, expectations are derived.

- a) Que tipo de texto é este? Qual é a ideia principal?
- b) O que são as filosofias políticas?
- c) Como o autor desenvolveu o seu texto? Quais artifícios ele utilizou?
- d) Faça um resumo de cada parágrafo

Apêndice 5: Questionário Final

Nome: _____

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO – uso da plataforma *MOODLE*

2.0

1. Assinale com um X nas alternativas abaixo para avaliar a plataforma *Moodle* 2.0:
 - a) Você já conhecia a plataforma *Moodle*? () sim () não
 - b) Você já havia utilizado a plataforma *Moodle*? () sim () não
 - c) Você teve dificuldades para acessá-la? () sim () não
 - d) Quantidade de atividades: () pouca – () regular – () muita
 - e) Atividades realizadas: () nenhuma - () poucas - () metade - () bastante - () todas
 - f) Tipos de atividades: () ruins – () regulares – () boas – () ótimas
 - g) Desempenho pessoal: () insatisfatório – () regular – () bom – () ótimo

2. Responda as seguintes perguntas, justificando ou citando exemplos:
 - a) Qual é a sua opinião sobre a plataforma *Moodle*?

 - b) Quais foram as dificuldades ou facilidades vivenciadas no uso do *Moodle*?

 - c) Qual é a sua opinião sobre as atividades do curso no *Moodle*?

 - d) Qual avaliação você faz sobre o seu desempenho nas atividades realizadas no *Moodle*?

 - e) Comentários sobre o uso do *Moodle* durante o curso e sugestões para futuras melhorias:

AUTO-AVALIAÇÃO

- 1) Como você classificaria seu nível de conhecimento em língua inglesa?
 - a) Básico1

- b) Básico 2
- c) Pré-Intermediário 1
- d) Pré-Intermediário 2
- e) Intermediário 1
- f) Intermediário 2

2) Você acredita que o curso o ajudou a melhorar sua fluência de leitura em língua inglesa? Explique.

4) O que você aprendeu neste curso?

5) O que você vai fazer para continuar em contato com a língua inglesa após o término do curso?

6) Quais eram seus objetivos com este curso? Você acha que conseguiu atingi-los?

7) Complete a tabela abaixo:

	YES	NO
Eu estava presente na maioria das aulas durante esse semestre?		
Particpei das discussões e atividades nas aulas?		
Perguntei minhas dúvidas?		
Expressei minha opinião?		
Me preparei para a prova?		
Você acha que aprendeu vocabulário novo com esse curso?		

8) Você utilizou dicionários, aplicativos de celular ou outro recurso para uma eventual dúvida durante as aulas?

Se **sim**, você acha que eles facilitavam ou atrapalhavam sua leitura?

Se **não**, você utilizou alguma estratégia estudada no curso para sanar possíveis dúvidas?

9) O que você achou das traduções feitas em sala de aula (ou como tarefas)? Elas foram bem sucedidas? Quais foram os comentários que seu professor fez sobre elas?

10) O que você aprendeu para melhorar essas traduções? As estratégias de leitura estudadas durante o semestre auxiliaram ou não você? Explique.

11) Durante as duas avaliações, a professora permitiu que se utilizasse dicionários ou aplicativos de celular. Você utilizou algum deles durante a realização das avaliações (ou em apenas uma delas)? Explique.

Se **não**, por que não utilizou?

Apêndice 6 : Unidade 5 – texto e atividades

Leia o texto e responda às questões a seguir:

Japan earthquake and tsunami victims remembered on third anniversary

Across Japan people mark the third-year anniversary of the March 2011 earthquake and tsunami that killed thousands and set off a nuclear crisis.

The Japanese Emperor and Prime Minister led a silent prayer at a commemoration service in Tokyo today for the thousands who died during the devastating earthquake and tsunami three years ago.

"Our predecessors overcame many troubles and much suffering, but each time got back up stronger than before," said Japanese Prime Minister Shinzo Abe.

"Those who live today must learn from them and I hereby pledge to work together hand-in-hand to meet whatever challenges may face us."

Japan has struggled to rebuild tsunami-hit communities and to clean up radiation from the damaged Fukushima Daiichi nuclear power plant.

Reconstruction plans are finally taking shape, but a shortage of skilled labour and materials are delaying work.

Fonte: <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/asia/japan/10689173/Japan-earthquake-and-tsunami-victims-remembered-on-third-anniversary.html>

- a) Qual é a ideia principal do texto?

- b) O que o primeiro ministro diz às pessoas que vivem hoje?

- c) Faça uma lista das palavras que se parecem com palavras em português.

- d) Essas palavras foram importantes para o entendimento do texto? Por quê?

- e) Combine as fotos abaixo com os trechos a seguir:



FOTO 1



FOTO 2



FOTO 3



FOTO 4

TEXT 1: Students take shelter under desks during an earthquake simulation exercise at an elementary school in Tokyo, Japan. Schools in Chiyoda ward, one of the central wards in Tokyo, held an annual evacuation drill to prepare for a major earthquake in Tokyo. About 5,000 students participated in the exercises in Chiyoda ward. ()

TEXT 2: Tsutomu Sato and Yoko Katayam, employees of a nursing home, toss bouquets of flowers into the sea in remembrance of the 36 people who died in the home during the earthquake and tsunami in Minamisoma Fukushima Prefecture. ()

TEXT 3: School bags and trophies which were washed away by the tsunami lie on a table at a gymnasium in Sendai. ()

TEXT 4: Divers from a Japanese Coast Guard marine rescue unit observe a moment of silence before they search waters in the hope of finding missing persons at Tsukahama coastal area in Onagawa, Miyagi prefecture on March 10, 2014, one day before the third anniversary of the disaster. ()

FORTE: <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/asia/japan/10689350/Japan-earthquake-and-tsunami-third-anniversary-in-pictures.html?frame=2848429>

5 – Leia o texto abaixo e em seguida traduza-o. Poste sua tradução no moodle, na unidade 5.

Daunting challenge of Fukushima clean-up

By Julian Siddle BBC Radio Science Unit

At a site above Oruda primary school on the outskirts of Fukushima city, local council workers and volunteers are engaged in a mass clean up operation.

The work is anything but sophisticated: conventional gardening tools, brush cutters, rakes and brooms are used to move the topsoil ready to be bagged up and taken to the dump site.

This waste is of the low level variety; typical background radiation readings in the area around the school are lower than levels which occur naturally elsewhere in the world. Yet concerns remain.

The clean-up strategy for Fukushima and Date City was devised by Shunichi Tanaka, the former acting head of Japan's Atomic Energy Agency.

"Usually the contamination happened in a nuclear facility, inside a controlled area, but this type of contamination is global environmental contamination - it's completely different," he says.

Adaptado de: <http://www.bbc.com/news/science-environment-17213965>

Apêndice 7: Unidade 6

UNIDADE 6 – GRUPOS NOMINAIS

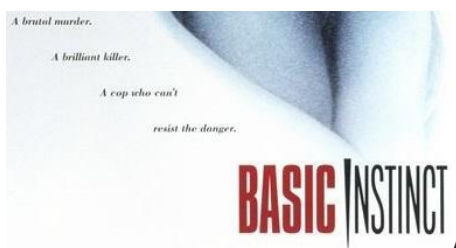
1. Observe as imagens a seguir e responda:

a) De onde elas foram retiradas?

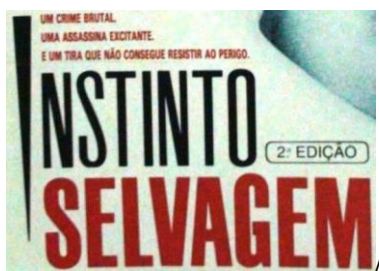
b) Cite palavras-chave da primeira imagem:

c) Cite palavras-chave da segunda imagem:

d) Qual é a classe gramatical das palavras-chave?



Fonte: http://www.impawards.com/1992/basic_instinct.html



Fonte: http://momentsstory.blogspot.com.br/2010_08_01_archive.html

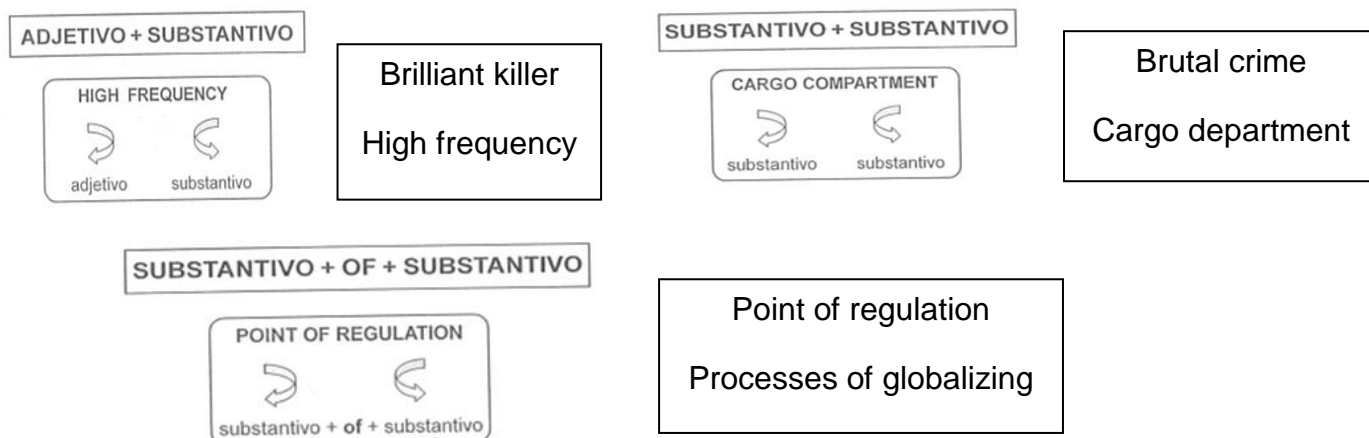
- Tendo observado os títulos em português e em inglês, o que você poderia dizer sobre a ORDEM DAS PALAVRAS nas duas línguas?
- Qual a importância desse conhecimento em seu processo de leitura e compreensão de textos?

- As estruturas analisadas nas atividades anteriores envolvem o estudo dos **GRUPOS NOMINAIS** ou **NOMINAL GROUPS**.
- Como foi possível observar nos exemplos, grupos nominais são formados de núcleo (substantivo) e um ou mais modificadores (adjetivos ou outros substantivos).
- Em português, os modificadores geralmente aparecem depois do núcleo (Ex. Instinto – núcleo; selvagem - modificador). Em inglês, porém, os modificadores normalmente ocorrem antes dos núcleos (Ex. Basic – modificador; Instinct - núcleo).
- Note que a ordem dos núcleos e seus modificadores é diferente em inglês e português. Fique atento!
- Por exemplo, a palavra *cotton* é um adjetivo ou um substantivo? Observe:

A COTTON SHIRT.

A NATURAL COTTON.

- No primeiro exemplo, *cotton* é adjetivo, colocado antes do substantivo *shirt*. Já no segundo exemplo, *cotton* é substantivo modificado pelo adjetivo *natural*.
- Em outras palavras: **Cotton mudou sua CLASSE GRAMATICAL de acordo com a POSIÇÃO que ocupa na frase.**
- Veja a seguir os tipos de grupos nominais



Fontes:

SOUZA, A. G. F. et al. *Leitura em Língua Inglesa. Uma abordagem Instrumental*. São Paulo, Editora Disal, 2005.

ABREU-E-LIMA, D.M.P. et al. *ESP: English for Specific Purposes. Módulo A*. Universidade Federal de São Carlos, 2006.

2. Leia o texto a seguir e responda as questões abaixo:

This city's all Seoul

Work hard, play hard

This is the capital of a nation that brought the world MP3 players and touch screen mobile phone, K-pop and kimchi. Seoul is a business hot spot, but when the sun goes down the city lets loose and often does not stop until sun-up (making the country's nickname, The Land of the Morning Calm, all too appropriate). In a city of more than 10 million residents there is something for everyone, whether it is cultural events that showcase the nation's rich history of pastimes that embrace more novel imports. Pictured here is an illuminated map of the bursting metropolis in the Seoul Museum of History (Jodi Cobb/National Geographic Stock).

Drink up

Food and drink bring people together around the world, and Seoul is no different. Korean barbeque (pictured), where the meat is prepared on a tableside grill, is known as gogigui, which means "grilling meat", the most popular being bulgogi, or thin slices of beef. Available throughout the city, gogigui makes for a superb compliment to Korea's drinking culture, which consists mostly of distilled rice liquors (including soju, the most popular Korean alcohol) and fruit or flower wines. When drinking with Koreans remember that it is rude to decline the first round, it is fine to drink any day of the week, and when accepting a drink from your elders, make sure to hold the glass with two hands. (Jodi Cobb/National Geographic Stock).

Ancient arts

A colourful silk-clad model performs at a fashion event showcasing the hanbok, a form of traditional Korean dress. Visitors looking to learn more about Korea's time-honoured arts are in good hands at the National Gugak Center, which puts on Korean dance shows and offers traditional music classes. Another option is the classic Seoul Art's Centre, which includes an opera house, concert hall and art galleries, showcasing everything from visiting orchestras to the National Korean Ballet. (Jodi Cobb/National Geographic Stock).

A Korean pastime

Though not the official national sport, baseball is one of South Korea's most popular games, introduced to the country in 1905 by American missionaries. Snack on Korean

fried chicken and local Hite beer, watch K-pop cheerleaders turn the stadium into a concert during halftime, and join the multitude of diehard fans that have unremitting cheers for everything. Pictured is the Jamsil Sports Complex, home to the LG Twins and the Doosan Bears, located in Seoul's southeastern Songpa-gu district. (Jodi Cobb/National Geographic Stock)

Annual festivities

Lantern lighting began in Korea in the 10th Century and is still carried out over the two-day Lotus Lantern Festival (pictured) every spring. The lanterns symbolise wisdom because they bring light into the world, and the event typically concludes with a stunning night parade through central Seoul.

There are many other holidays to celebrate throughout the year, from Chuseok, the three-day mid-autumn harvest festival that celebrates with moon shaped rice cakes (7 to 9 September 2014), to Seotdal Geumeum, where people stay up all night to receive ancestral spirits (31 January 2014). No matter the season, there is almost always something going on, with a special food or spectacle to accompany it. (Jodi Cobb/National Geographic Stock)

Fonte: <http://www.bbc.com/travel/slideshow/20131001-this-citys-all-seoul>

- a) Que tipo de texto é esse? De onde foi retirado?

- b) Qual é o assunto do texto?

- c) Quais tempos verbais aparecem no texto? Qual é o predominante?

- d) Existe algum verbo modal no texto? Se houver, liste-os abaixo.

- e) Cite exemplos de grupos nominais:
Adj + sub: _____
Sub + sub: _____
Sub + of + sub: _____

- f) Traduza o trecho "Annual festivities".

3. Leia o texto abaixo. A seguir, liste alguns exemplos de grupos nominais. Quais seriam as traduções que você faria com elas?

Apêndice 8: Unidade 7 – texto e atividades

Leia o texto a seguir e responda as questões de acordo com ele

Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Processo Seletivo 2010/Ingresso 2011

Prova de Proficiência – Idioma Inglês
Dia 23/11/2010 – Sala 88

GIDDENS, A. *Runaway world: how globalisation is reshaping our lives*. London, 1999.

I

Globalisation

A friend of mine studies village life in central Africa. A few years ago, she paid her first visit to a remote area where she was to carry out her fieldwork. The day she arrived, she was invited to a local home for an evening's entertainment. She expected to find out about the traditional pastimes of this isolated community. Instead, the occasion turned out to be a viewing of *Basic Instinct* on video. The film at that point hadn't even reached the cinemas in London.

Such vignettes reveal something about our world. And what they reveal isn't trivial. It isn't just a matter of people adding modern paraphernalia – videos, television sets, personal computers and so forth – to their existing ways of life. We live in a world of transformations, affecting almost every aspect of what we do. For

better or worse, we are being propelled into a global order that no one fully understands, but which is making its effects felt upon all of us.

Globalisation may not be a particularly attractive or elegant word. But absolutely no one who wants to understand our prospects at century's end can ignore it. I travel a lot to speak abroad. I haven't been to a single country recently where globalisation isn't being intensively discussed. In France, the word is *mondialisation*. In Spain and Latin America, it is *globalización*. The Germans say *Globalisierung*.

The global spread of the term is evidence of the very developments to which it refers. Every business guru talks about it. No political speech is complete without reference to it. Yet even in the late 1980s the term was hardly used, either in the academic literature or in everyday language. It has come from nowhere to be almost everywhere.

Given its sudden popularity, we shouldn't be surprised that the meaning of the notion isn't always clear, or that an intellectual reaction has set in against it. Globalisation has something to do with the thesis that we now all live in one world – but in what ways exactly, and is the idea really valid? Different thinkers have taken almost completely opposite views about globalisation in debates that have sprung up over the past few years. Some dispute the whole thing. I'll call them the sceptics.

According to the sceptics, all the talk about

globalisation is only that – just talk. Whatever its benefits, its trials and tribulations, the global economy isn't especially different from that which existed at previous periods. The world carries on much the same as it has done for many years.

a) Cite palavras cognatas encontradas no texto:

b) Quantos prefixos e sufixos há no texto?

c) Cite exemplos de prefixos encontrados no texto e faça a separação (prefixo-palavra original):

d) Cite exemplos de sufixos encontrados no texto e faça a separação (prefixo-palavra original):

e) Existe alguma reação entre palavras cognatas e os prefixos/sufixos presentes no texto? Explique:

f) Traduza o parágrafo 4:

Apêndice 9: Unidade 8 – texto e atividades

Leia o texto a seguir e responda as questões abaixo. Antes disso, discuta com seus colegas sobre o que vocês pensam sobre aprender uma outra língua, e qual a importância de se aprender Inglês.

Why Learning English Is Important

By Kyle Chu / Nov 4, 2010

A lot of international students come to America to learn English. Learning English is important because it is the most common language in the world. Almost 60% people in the world use English regularly. Learning English is very important because it improves one's chance of getting a good job, helps one communicate in foreign countries, and broadens one's social networking.

First, learning English improves the chance of getting a good job. Companies which deal with international clients and suppliers rely on English-speaking employees to interpret for them with the day-to-day operations. The requirements for the position consists the ability to speak English. Therefore, learning English improves one's chance of getting this position.

Secondly, people who understand English can travel much more countries by themselves than people who do not speak English. A lot of countries are using English as their main sub-language, and there are multiple simple English phrases spread around the world. Even if one enters countries whose main languages do not include English, one would probably see signs such as “OK”, “Yes”, and “No”. Understanding English helps tremendously when traveling because one can communicate and understand better.

Finally, learning English broadens one's social networking. For example, people who speak English have a better chance at being accepted into training programs or colleges in English-speaking countries. They can make friends easier if they know English. They can also make friends all around the world just by using instant messengers online. Knowing English broadens one's social networking because they can communicate with people around the world.

Fonte: <http://www.studymode.com/essays/Why-Learning-English-Is-Important-465208.html>

- 1) Que tipo de texto é esse? Que informações ele traz?

- 2) Qual o tempo verbal predominante? Por que ele foi usado nesse contexto?

- 3) Há verbos modais no texto? Se sim, exemplifique.

- 4) Cite abaixo exemplos de pronomes utilizados no texto:
Pessoal: _____
Demonstrativo: _____
Relativo: _____

- 5) Você concorda com o que o texto diz? Para você, aprender inglês é suficiente para poder viajar ou se comunicar com pessoas no mundo?

- 6) Traduza os dois primeiros parágrafos do texto.