



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada

Andragogia e integração de atividades de tradução textual no ensino/aprendizagem de línguas

Liza Silveira Campos

Agosto de 2009

Brasília-DF



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada

Andragogia e integração de atividades de tradução textual no ensino/aprendizagem de línguas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Liza Silveira Campos

Agosto de 2009

Brasília-DF

Campos, Liza Silveira.

Andragogia e integração de atividades de tradução textual no ensino/ aprendizagem de línguas/Liza Silveira Campos

Orientador: Prof^ª. Dr. Mark David Ridd. – Brasília, 2009.

X 134f.

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação *stricto sensu* do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Referências Bibliográficas: f. 98-104

Palavras chave:

1. Andragogia. 2. Tradução textual. 3. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr. Mark David Ridd – UnB (Orientador)

Prof. Dr. Décio Torres Cruz -UFBA

Profa. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos - UnB

Profa. Dra. Rachael Anneliese Radhay - UnB

À minha grande família

AGRADECIMENTOS

Tenho tanto a agradecer...

Agradeço a Deus, por mais uma oportunidade concedida.

Agradeço aos meus pais que sempre desejaram o melhor para mim, incentivando-me e ajudando-me.

Agradeço ao amor da minha vida por tudo, pela paciência, pelos textos digitados, pela confiança e pela força nos momentos mais difíceis.

Agradeço à minha Dinda e à minha avó pela presença constante em minha vida, por tanto que rezaram para que esse sonho se realizasse.

Agradeço à minha irmã pelos livros que encontrou para mim, pelas transcrições, por ter se mostrado sempre tão solícita. Você é a próxima!!!

Agradeço ao meu irmão que tanto me ajudou na conclusão de mais uma etapa.

Agradeço a todos os familiares e amigos que nunca deixaram de estar ao meu lado e estavam sempre na torcida para que tudo desse certo.

Agradeço ao Rema, meu porto seguro, que tanto tem colaborado com o meu crescimento.

Agradeço aos professores e colegas que confiaram em mim, apoiando-me e estimulando-me com a troca de ideias e experiências.

Em especial agradeço ao meu orientador pela ajuda e por ter confiado em mim e aos alunos que participaram dessa pesquisa, fazendo com que este trabalho fosse, de fato, realidade.

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”.

Augusto Cury

RESUMO

O presente estudo teve como principal objetivo verificar a importância da tradução textual no ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) na andragogia. Para tanto, foi feito um histórico das principais metodologias no ensino de línguas. Depois, fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas foram descritos, com destaque para o ensino de LE para adultos. Os benefícios do uso da tradução textual com adultos foram enumerados, mostrando como ela combina com a Abordagem Comunicativa e pode, por exemplo, diminuir a dificuldade encontrada pelos alunos ao passar de tradução subliminar para tradução consciente. Foi conduzida uma pesquisa-ação com uma turma de alunos adultos em um curso livre. Atividades de tradução textual foram integradas ao curso regular dessa turma. Foi observada a relevância da língua materna (LM) para o ensino/aprendizagem de LE por adultos, desmistificando as proibições no uso da LM em sala de aula que acabam por distorcer seu grande potencial. Os resultados indicam, entre outras conclusões, que há muitos efeitos positivos na integração de atividades de tradução textual na andragogia.

Palavras chave: Andragogia, tradução textual, ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This study aimed at verifying the importance of textual translation in foreign language teaching and learning in andragogy. A history of the most important methodologies used in language teaching was done. Then, internal and external factors of language teaching and learning were described, highlighting English language teaching for adults. The benefits of textual translation use with adults were listed, showing how it fits the Communicative Approach and how it can, for example, reduce the students' difficulty to go from subliminal translation to conscious translation. Action research was performed with a class of adults in a language course. Textual translation activities were added to their regular course. The relevance of the mother tongue was observed, demystifying the prohibitions in the use of the mother tongue in the classroom, which distort its great potential. The results indicate that, among other conclusions, there are positive effects of the inclusion of textual translation activities in andragogy.

Keywords: Andragogy, textual translation, foreign language teaching and learning, Applied Linguistics.

SUMÁRIO

Resumo	VI
Abstract.....	VII
Lista de Quadros	X
Introdução.....	1
Capítulo 1 - Fundamentação Teórica.....	10
Parte 1 - Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.....	10
1.1. Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira	10
1.1.1. O Método Gramática-Tradução	11
1.1.2. O Método Direto	13
1.1.3. O Método Audiolingual e o Método Audiovisual	14
1.1.4. Os Métodos dos anos 1970	15
1.1.4.1. Aprendizagem de Línguas em Cooperação	16
1.1.4.2. Sugestopédia	17
1.1.4.3. O Método Do Silêncio (The Silent Way)	18
1.1.4.4. Resposta Física Total (Total Physical Response).....	18
1.1.4.5. A Abordagem Natural (The Natural Approach).....	19
1.1.4.6. A Abordagem Comunicativa	20
1.2 Fatores Internos e Externos do Processo de Aprender e Ensinar Línguas	22
1.3. Teoria de Aquisição de Segunda Língua – Krashen.....	26
1.4. Ensino de Língua Estrangeira para Adultos	29
1.4.1. Andragogia	38
Parte 2 – A LM e a Tradução no Ensino de Línguas.....	41
1.5. O Uso da LM	41
1.6. Tradução como Componente Auxiliar no Ensino-Aprendizagem de Línguas 44	
1.6.1 Modalidades de Tradução em Sala de Aula	49
1.6.2 Tradução Textual na Andragogia	50
1.7. Aprendizagem Colaborativa	53
1.8. Teoria das Múltiplas Inteligências.....	54
1.8.1. Características das Inteligências.....	56
1.8.2. As Múltiplas Inteligências nos Processos de Ensino e Aprendizagem	57
1.9. Papel do Professor	59
Capítulo 2 - Metodologia.....	61
2.1 Pesquisa-Ação.....	61
2.2 O Contexto da Pesquisa	63
2.3 Participantes da Pesquisa	64
2.4 O Princípio Ético	64
2.5 A Coleta de Dados	65
2.6 Procedimentos para a Análise de Dados.....	72
2.7 Resultados Esperados	73
Capítulo 3 - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	74
3.1. Ensino/ Aprendizagem de LE.....	75
3.2. Crenças	77
3.2.1. Aprendizagem Colaborativa	79
3.2.2. Andragogia	80
3.2.3. O Uso da LM	82
3.2.4. O Uso da Tradução	84
3.3. As Múltiplas Inteligências	90

Considerações Finais	94
Limitações da Pesquisa.....	96
Caminhos a Serem Explorados.....	97
Referências Bibliográficas.....	98
Anexos.....	105
Anexo 1 - Questionário 1	105
Anexo 2 - Questionário 2 - Learning Questionnaire	105
Anexo 3 - Questionário 3 - My Mother Tongue.....	106
Anexo 4 – Texto 1 - The Barbers	106
Anexo 5 - Texto 2 – Dialogue	107
Anexo 6 - Texto 3 – Ben	107
Anexo 7 - Texto 4 – Mel	108
Anexo 8 - Texto 5 – Luis Fernando Veríssimo	108
Anexo 9 - Listening 1	109
Anexo 10 – Música - Lucky	110
Anexo 11 – “The Hunchback Of Notre Dame”	111
Anexo 12 – Characteristics Of The Adult Learner (Cave, 1995).....	115
Anexo 13 – Inventário de Inteligências Múltiplas Para Adultos.....	1

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas (ALMEIDA FILHO, 2005:18).....	22
QUADRO 2 - Características do aprendiz criança e adulto (CAVE,1995, tradução de GUIMARÃES, 2006) Original em anexo.....	30
QUADRO 3 - Comparação de aprendizagem de línguas em idades diferentes (SNOW E HOEFNAGEL-HÖHLE, 1978)	37
QUADRO 4 - A diferença entre Andragogia e Pedagogia (Cavalcanti 1999).....	38
QUADRO 5 – Organização da Pesquisa	66
QUADRO 6 - Porcentagem das repostas obtidas no questionário 2.....	76

“Desta maneira, o educador já não é o que educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem.”

(Freire,1975)

Andragogia e integração de atividades de tradução textual no ensino/aprendizagem de línguas

INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada tem mostrado que a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) é muito complexa. Almeida Filho (2005) mostra que há variáveis múltiplas e que suas diferentes configurações propiciam tendências de aprendizagem de tipos muito diversos. Segundo ele, conforme veremos com mais detalhes adiante, as variáveis também são distintas e podem ser intrínsecas ou extrínsecas à pessoa. Assim, há a necessidade de o professor reconhecer os fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, contribuindo para o aprendizado de seus alunos.

Segundo Brown (2001), há uma complexidade de questões, discussões e técnicas que devem ser incluídas no treinamento de um professor de línguas. “Parte dessa complexidade é trazida pela multiplicidade de contextos em que línguas (...) são aprendidas e ensinadas.”¹ (BROWN, 2001: 86) Mesmo se o professor tiver os mais modernos e aperfeiçoados livros sobre ensino, ele ainda terá que enfrentar a “questão de *quem* são seus alunos, *onde* eles estão aprendendo, e *por que* estão aprendendo”² (BROWN, 2001: 86) ou deixando de fazê-lo. Neste trabalho, o fator da idade adulta será destacado.

Ao longo de minha experiência como professora de inglês, pude perceber que há um pensamento internalizado nos alunos adultos de que as crianças aprendem uma LE sem

¹Tradução minha, como as demais nesta dissertação em que não há indicação em contrário. “Part of this complexity is brought on by the multiplicity of contexts in which languages (...) are learned and taught.”

precisar fazer muito esforço, e superam os adultos no grau de sucesso final. No entanto, apesar dos adultos terem características diferentes das crianças quanto à aprendizagem, isso não os torna menos capazes de aprender outra língua.

Segundo Brown, em primeiro lugar, o sucesso das crianças no aprendizado de uma LE se baseia em um grande esforço subconsciente despendido nas tarefas. Para internalizar tanto a língua materna (LM) como a LE, as crianças exercitam um considerável esforço cognitivo e emocional. Para o estudioso, a diferença entre crianças e adultos “está, antes de tudo, no contraste entre a atenção espontânea, periférica das crianças dada a formas de linguagem, e a consciência focal dos adultos dada a essas mesmas formas.” (BROWN, 2001: 90) Assim, a noção popular sobre as crianças segue uma concepção bastante limitada de que o esforço se refere apenas à atenção focalizada em formas de linguagem.

Em segundo lugar, Brown afirma que os adultos não são necessariamente menos bem-sucedidos em seus esforços. Na verdade, adultos podem ser superiores em uma série de aspectos de aquisição de LE. Eles podem aprender e reter um vocabulário mais amplo; podem utilizar vários processos dedutivos abstratos para tornar mais rápido o aprendizado de conceitos gramaticais e de outros conceitos lingüísticos; e, na sala de aula, seu intelecto superior geralmente os ajuda a aprender mais rápido do que as crianças. Dessa forma, enquanto a fluência e a naturalidade das crianças causam, frequentemente, inveja nos adultos que estão lutando para aprender uma LE, o contexto de sala de aula pode introduzir algumas dificuldades para as crianças que estão aprendendo uma língua.

Daí porém, a importância de se investigar as diferenças existentes na aprendizagem de inglês por adultos e alertar para a necessidade do reconhecimento dessas diferenças para o melhor desempenho tanto dos professores como dos alunos, cujas inclinações, interesses e objetivos devem ser observados. Dessa forma, buscam-se mudanças no ensino de inglês como LE e na preparação dos professores.

No intuito de contribuir com a área de ensino de LE para adultos e, assim, contribuir não apenas para sua maior eficácia, mas também para a desconstrução do mito de que os adultos são menos bem sucedidos do que crianças e adolescentes ao aprender uma LE, um dos

² “... the question of *who* you learners are, *where* they are learning, and *why* they are learning.”

objetivos deste trabalho é analisar as peculiaridades desse tipo de ensino específico e buscar possibilidades para seu sucesso. Para isso, pretendo ressaltar o reconhecimento das diferenças encontradas no ensino e na aprendizagem de LE para adultos, assim como as diferenças na própria forma humana de aprender, com base na teoria das múltiplas inteligências do psicólogo cognitivo e educacional americano Howard Gardner.

Para isso, apresento a Andragogia (do grego: *andros* - adulto e *gogos* - educador), que é um caminho educacional que busca compreender o adulto. Andragogia, segundo Hamze é:

a arte de ensinar aos adultos, que não são aprendizes sem experiência, pois o conhecimento vem da realidade (escola da vida). O aprendizado é factível e aplicável. Esses alunos buscam desafios e soluções de problemas, que farão diferença em suas vidas. (HAMZE, 2008: 1)

Os alunos adultos apresentam uma série de características que devem ser consideradas no ensino de inglês como LE. Cavalcanti (1999) traz algumas transformações pelas quais passam os adultos, observadas por Malcolm Knowles: à medida em que as pessoas amadurecem, elas passam de pessoas dependentes a indivíduos independentes, autodirecionados; acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado no futuro; seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utilizam nos diversos papéis sociais que desempenham, como em sua profissão, por exemplo; passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante; preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender um assunto por si só; passam a apresentar motivações mais internas que motivações externas.

Os adultos têm mais experiências de vida do que as crianças, e as experiências são mais diversificadas. Assim, quando formam grupos, esses são mais heterogêneos em conhecimentos, necessidades, interesses e objetivos, e a soma das experiências dos participantes será uma rica fonte de consulta para todos. Essa fonte poderá ser explorada por meio de atividades que exijam o uso dessas experiências, como aprendizagem baseada em problemas. Essas atividades permitem o compartilhamento dos conhecimentos já existentes para alguns, além de reforçar a auto-estima do grupo.

A aprendizagem baseada em tarefas é apresentada por Prabhu como um período de *esforço auto-sustentado por cada aluno (bem-sucedido ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido*. De acordo com Almeida Filho e Barbirato (2000), a diferença entre o uso de tarefas e a prática linguística é que a intenção do professor, no primeiro tipo, é a de fornecer oportunidades de uso da língua-alvo em situações o mais próximo possível daquelas que ocorrem fora da sala de aula, focalizando a atenção do aluno na realização da tarefa, ou outra atividade dentro de um dado tópico e não em pontos específicos da língua (pontos de ensino). Desse modo, a atenção do aluno está mais voltada para o significado e para o estabelecimento de sentido interpessoais do que para a forma.

Com o objetivo de analisar como se dá a construção do processo de ensino/aprendizagem de uma LE quando o ambiente é formado por tarefas comunicativas, os pesquisadores implementaram um curso experimental utilizando somente tarefas para alunos adultos de nível pré-intermediário de inglês. Dentre as tarefas utilizadas na presente pesquisa, utilizaram-se tarefas de tradução de texto completo.

Os alunos tiveram uma participação equilibrada e trabalharam juntos na tradução. Assim, na busca da melhor tradução, os alunos se encontravam envolvidos num esforço pela compreensão, fator esse relevante para a atividade com base em Prabhu (2003), e para resolver a tarefa. Os aprendizes estiveram fortemente envolvidos com o significado e preocuparam-se com a elaboração de opiniões e com a construção do sentido durante as tarefas. Em relação ao uso e à forma, a preocupação com o uso predominou. Outro ponto observado foi o de que a tradução pode ajudar os alunos a desenvolver recursos de coesão e coerência, elementos importantes para a textualização da comunicação. A tarefa comunicativa assemelha-se o máximo possível aos tipos de atividades que os alunos desempenham em suas vidas diárias. É muito provável que em suas rotinas precisem traduzir textos e negociar a melhor tradução.

Cavalcanti (1999) afirma que os adultos vivem a realidade do dia-a-dia. Portanto, estão sempre abertos a aprender algo que contribua para suas atividades profissionais ou para resolver problemas reais, como novas habilidades, valores e atitudes. Adultos se sentem motivados a aprender quando entendem as vantagens e benefícios de um aprendizado. Métodos que permitam ao aluno perceber suas próprias deficiências, ou a diferença entre o

status atual de seu conhecimento e o ponto ideal de conhecimento ou habilidade que lhes será exigido, sem dúvida serão úteis na produção dessa motivação.

Assim, as características de aprendizagem dos adultos devem ser exploradas por meio de abordagens e métodos apropriados, visando uma maior eficiência das atividades educativas. O uso de tradução (“tradução textual”)³ na aula de inglês como LE para alunos adultos pode contribuir para desenvolver a autonomia deles, permitindo que a experiência acumulada seja integrada e aproveitada.

Cavalcanti (1999) afirma que, apesar de os adultos sentirem a necessidade de serem vistos como independentes, muitos esperam as instruções de um professor, devido à cultura de ensino em que o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem. Alguns preferem participar do planejamento e execução das atividades educacionais. O professor precisa se valer dessas tendências para conseguir mais participação e envolvimento. Isso pode ser conseguido por meio de uma avaliação das necessidades do grupo, cujos resultados deverão ser utilizados no planejamento das atividades. A independência e a responsabilidade podem ser estimuladas pelo uso de atividades de tradução textual.

Popovic (1999) chama a atenção para o fato de que, depois de ser afastada como uma opção em situações de inglês como segunda língua, a tradução passou a ser objeto de discussão entre estudiosos. Segundo ela, autores como Widdowson, Harmer, Ellis, Bowen, Marks e Ur argumentam que “a tradução é um instrumento pedagógico legítimo em ambiente de inglês como língua estrangeira e afirmam que deva ser reabilitada.” (POPOVIC, 1999: 1) No entanto, ela salienta que os autores fornecem pouco direcionamento sobre como utilizar a tradução na prática pedagógica, pois a literatura fala sobre teorias de tradução ou treinamento para o tradutor e é apenas parcialmente relevante para o ensino de língua estrangeira. Segundo Popovic, um pequeno número de trabalhos trata da tradução como coadjuvante da aprendizagem e do ensino. Assim, a presente pesquisa busca trazer uma pequena contribuição sobre como e por que incorporar a tradução ao ensino da língua inglesa para adultos.

Podemos perceber que ainda há certa aversão ao uso da tradução nos cursos de inglês. Porém, o uso didático da tradução no ensino de LE ao qual o presente trabalho se filia não é a

² O conceito de “tradução textual” será explicado no capítulo 2.

tradução do Método Gramática-Tradução, é o uso da tradução interpretativa lançada por Deslile (1980 apud RIDD, 2003), integrado à pedagogia comunicativa das línguas (LAVAULT, 1984 apud RIDD, 2003), conforme apresentado por Ridd (2003). Segundo ele, a tradução deve ser encarada sob a ótica funcionalista e comunicativa. É um processo mental inato, operação textual dirigida a um propósito comunicativo – o chamado enfoque integrador (HURTADO ALBIR 1999 apud RIDD, 2003). As atividades de tradução em sala de aula são organizadas com propósitos comunicativos. Trata-se de uma pedagogia centrada no aluno.

Ainda segundo Ridd, a tradução interpretativa ou textual é uma atividade de forte apelo cognitivo. “Ela lança um desafio perene à memória, ao raciocínio, à organização mental, ao uso preciso do léxico, à flexibilidade no processamento lingüístico e à criatividade na solução de problemas”, todos aspectos valorizados na Abordagem Comunicativa (AC) (RIDD, 2003: 98). Poder-se-ia conceituar a tradução como “um ato de comunicação que procura retransmitir, através de barreiras culturais e lingüísticas, um outro ato de comunicação talvez previsto para outros fins e leitores/ouvintes diferentes” (HATIM & MASON, 1997 apud RIDD, 2003: 99).

O adulto tem maior interesse em aprender aquilo que está relacionado com situações reais de sua vida e a tradução é uma atividade que ele frequentemente precisa fazer. A atividade de tradução, bem direcionada, pode ser vista como um desafio que os alunos se sentem motivados a enfrentar.

Portanto, no presente trabalho, pretendo mostrar como a tradução, em especial a tradução textual, pode contribuir para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira na andragogia e, assim, desconstruir mitos que giram em torno da aprendizagem de LE por adultos e do uso da tradução para o ensino e aprendizagem de LE. Tentarei mostrar também como a tradução textual se adequa à situação peculiar de aprendizagem dos adultos, podendo ser mais uma ferramenta à disposição do professor de LE. Argumentarei, portanto, que o ensino de inglês poderia incluir a tradução textual como componente importante na andragogia.

A tradução integrada à aula de inglês como LE pode contribuir para que os alunos não cometam tantos erros ao tentarem traduzir ao pé da letra, por passar da tradução subliminar

para a tradução consciente (cf. SILVA; RIDD 2007) e pode atender à necessidade que o aluno tem de traduzir. Alega-se que a tradução prejudica a aprendizagem de outro idioma por gerar interferência indesejada e provocar a fossilização precoce da interlíngua⁴.

Entretanto, o aluno, como não dispõe de meios para desligar a máquina tradutória, faz escondido o que o proíbem de fazer. É inevitável que o aluno, na fase inicial de aprendizado, recorra primeiramente à língua materna com o intuito de aprender uma LE. “A LM serve como filtro para a recepção e a produção da língua estrangeira” (LÖRSCHER, 1994: 45). “A tradução é procedimento cognitivo essencial para o domínio pleno de todo discurso” (RIDD, 2003: 96). Segundo Ridd, proibir a tradução é desconhecer o processo fisiológico-cognitivo da aquisição lexical. Assim, tentativas de impedir que o aluno traduza apenas retardam a extensão do seu domínio lexical. O professor deve, pois, ensinar o aluno a traduzir corretamente a fim de limitar a interferência pelo aumento da consciência.

A dependência da tradução pode ser percebida pelos pequenos dicionários que estão sempre à mão para consulta a cada palavra desconhecida. Porém, muitas vezes, os alunos nem sabem usar o dicionário, o que pode ser percebido em seus próprios livros onde escrevem traduções literais das palavras que não conhecem, e nas redações que sempre têm algo como “of new” ao invés de “again”, “It’s many nice” ao invés de “very nice”. Mesmo que se diga que precisamos entender o contexto, que não precisamos entender todas as palavras de um determinado texto, mesmo mostrando que podemos utilizar o dicionário, mas não dependermos dele ou que precisamos ver que classe de palavra estamos precisando (substantivo, verbo, advérbio...), antes de simplesmente traduzi-la para que coisas como “She age beautiful” e “I agreement at seven o’clock” não aconteçam, eles abusam dessa estratégia cognitiva. A integração de atividades de tradução ajudaria a atender à necessidade que os alunos têm de traduzir. Muitas vezes, escrevem primeiro a redação em português e, depois, vão traduzindo palavra por palavra. No exemplo anterior, o aluno queria escrever: “Ela era bonita.” Ele procurou “era” no dicionário e encontrou “age” – e o aluno pensa que o problema foi resolvido! Mas esse é um problema recorrente que os alunos sempre enfrentarão ao consultar dicionários na fase preliminar de estudos.

⁴ Interlíngua é o sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. É a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna. (cf. SCHÜTZ, 2006)

Prabhu (2003) afirma que os alunos têm suas próprias intenções, preocupações e prioridades em sala de aula, que não são baseadas nas intenções, objetivos e expectativas do professor e afirma que o ensino e a aprendizagem são independentes. A aprendizagem pode acontecer com ou sem ensino do professor, ou seja, ensinar sempre será uma questão de esperar que a aprendizagem ocorra, em vez de fazê-la acontecer.

Assim, além dos objetivos já propostos, pretendo responder às seguintes perguntas:

1. Como a integração de atividades de tradução textual pode contribuir para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) na andragogia?
2. Como a integração de atividades de tradução textual pode auxiliar na dificuldade encontrada pelos alunos adultos ao combinar produção escrita e tradução?

Como base para o desenvolvimento de meus objetivos, apresentarei, no primeiro capítulo, um pouco do arcabouço teórico sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira começando pelo histórico dos métodos desenvolvidos desde o gramática-tradução até a abordagem comunicativa. Pretendo mostrar como é possível integrar o uso da tradução, tão mal utilizado no método tradicional, à abordagem comunicativa do ensino de línguas, especificamente o inglês. Assim, também procuro contribuir para que o ensino de línguas se torne cada vez melhor. Este assunto será abordado com mais detalhes ainda neste capítulo.

Abordarei, também, aspectos internos e externos que interferem no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, características de alunos adultos, andragogia, tradução, dentre outros tópicos, que nos ajudarão a entender melhor o que tem sido feito nessas áreas e o que ainda pode ser alcançado.

No capítulo dois, apresento a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa e espero, no capítulo três, pela análise das atividades realizadas, ter subsídios para responder às perguntas de pesquisa e contribuir um pouco para a área de ensino de línguas.

A pesquisa-ação será uma ótima oportunidade para a reflexão e crescimento profissional, promovendo um aprofundamento da conscientização do lugar da tradução no

ensino de línguas. Os resultados desse estudo podem trazer mudanças ao processo de ensino/aprendizagem de LE pela reflexão dos professores e colaborarão com subsídios teóricos e práticos que poderão nortear futuros estudos sobre a integração da tradução no ensino/aprendizagem de LE para alunos adultos.

CAPÍTULO 1 - Fundamentação Teórica

Parte 1 - Ensino/aprendizagem de língua estrangeira

1.1. Ensino/aprendizagem de língua estrangeira

Ao analisar os efeitos da tradução no ensino da língua estrangeira para adultos e, assim, apontar para os possíveis benefícios dessa integração, é importante ter em mente como se deu a evolução do ensino de LE ao longo dos séculos e, assim, compreender como as necessidades de aprendizagem influenciaram essa evolução. Olhar para o passado nos ajuda a refletir sobre nossas práticas atuais com o intuito de melhorá-las e, quem sabe, não cometer os erros anteriores.

A necessidade de aprender uma língua estrangeira é bastante antiga. Supõe-se que nos primeiros encontros entre povos de idiomas diferentes, as pessoas aprendiam a comunicar-se naturalmente, pelo contato direto com o falante da língua estrangeira. Enquanto isso, outros grupos sociais começaram a preocupar-se com a aprendizagem sistemática de línguas.

Cestaro (1999) nos mostra o resultado da pesquisa de alguns autores franceses de renome sobre a história do ensino de línguas estrangeiras. Segundo Claude Germain⁵ as primeiras provas da existência do ensino de uma língua estrangeira remontam à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos (entre 3000 e 2350 a.C., aproximadamente), quando os últimos adotaram o sistema de escrita e aprenderam a língua do povo conquistado. Assim como os acadianos, os romanos também procuravam aprender as línguas dos povos conquistados. Assim, a partir do século 3 a.C., passaram a aprender o grego, por exemplo, por causa do grande prestígio e alcance da civilização grega. Também é Germain que data a aparição dos primeiros manuais de aprendizagem de língua estrangeira no século 3, utilizados, sobretudo, pelos falantes de latim que aprendiam grego. Por volta do século 9, na Gália (atual França), o latim ensinado nas escolas tinha o status de língua estrangeira culta.

⁵ *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, 1993, apud Cestaro, 1999.

Cestaro (1999) também apresenta alguns autores que se preocuparam com o ensino de línguas estrangeiras na Idade Média. Por exemplo, Christian Puren⁶ demonstrou que durante a Idade Média o latim era uma língua de muito prestígio, enquanto Pierre Riché⁷ mostrou que o ensino da gramática baseava-se em textos religiosos. Quanto ao vocabulário, o aluno deveria decorar o maior número de palavras possível por meio de glossários que apresentavam a tradução das palavras mais frequentes ou daquelas tiradas da Bíblia. No entanto, no início da Renascença, as línguas vernáculas, como o francês, o inglês, o italiano, o espanhol e o alemão, tornaram-se cada vez mais importantes, transformando o latim em língua morta, que seria apenas aprendido na escola. As lições eram constituídas de frases isoladas, escolhidas de acordo com o conteúdo gramatical a ser ensinado e deveriam ser memorizadas pelos alunos. O método do ensino do latim influenciaria os métodos de estudos das chamadas línguas modernas. É evidente que esse método era limitado e, diante disso, o tcheco Jan Amos Komensky, Comenius em latim, elaborou seu próprio método de ensino em 1638, chamado de *Didática Magna*, em que, dentre outros assuntos, trata de alguns princípios de didática para o ensino de língua estrangeira. Dentre seus pensamentos, chama a atenção para o prazer em aprender por meio de atividades lúdicas, sem necessidade de castigos corporais, muito comuns à época. Cestaro afirma que para Germain, “Comenius é considerado (...) o fundador da didática das línguas enquanto disciplina científica autônoma.” (GERMAIN, 1993 apud CESTARO, 1999)

Segundo Maia et al. (2002), desde o início do século XVIII até praticamente 1970, a abordagem predominante foi a gramatical, que tinha na parte escrita a maior ênfase. No início, as regras gramaticais, memorização de vocabulário e traduções eram os elementos mais enfatizados, pois no século XVIII, o latim e o grego eram ensinados pelo Método Clássico, que enfatizava a leitura e a escrita e desconsiderava a comunicação oral completamente. No século XIX, o Método Clássico se transformou no Método Gramática Tradução, mas manteve as mesmas características. O MGT é um método muito criticado que perdurou por tanto tempo que merece ser analisado com atenção.

1.1.1. O método gramática-tradução

⁶ *Histoire des Méthodologies*, 1988, apud Cestaro, 1999

⁷ *Ecoles et Enseignement dans le Haut Moyen Âge*, 1979, apud Cestaro, 1999

De acordo com Cestaro, o método gramática-tradução (MGT) baseou-se no ensino do latim, língua morta, que deveria ser estudada como forma de disciplina mental e, assim, acabaria influenciando o ensino das línguas “vivas”. O objetivo era transmitir um conhecimento sobre a língua e desenvolver o domínio da gramática para permitir acesso a textos literários canônicos. Assim, o dicionário e o livro de gramática eram os instrumentos de estudo mais importantes.

A aprendizagem de língua estrangeira (LE) era vista como uma atividade intelectual e os alunos deveriam memorizar as regras e os exemplos com o objetivo de dominar a morfologia e a sintaxe. As atividades baseavam-se em exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, elaboração de listas exaustivas de vocabulário, tradução e versão de frases e, eventualmente, de textos⁸. O professor era a autoridade central e pouca iniciativa era deixada ao aluno. Quase não havia interação entre professor e aluno, o controle da aprendizagem era rígido e o erro encarado como falha do aluno⁹.

Assim, a ênfase estava na escrita, na aprendizagem do vocabulário, enquanto que as habilidades de ouvir e falar eram relegadas a segundo plano. Não espanta o método ter caído em descrédito e entende-se porque a ideia do uso da tradução em sala de aula continua a ser vista com desconfiança hoje, já que vários outros métodos foram desenvolvidos com o intuito de superar essa fase.

Segundo Leffa (1988), o MGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada por explicações na língua materna (LM) do aluno. É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. O domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções. Saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra, é mais importante do que saber pronunciar corretamente a mais simples das frases.

⁸ Deve-se atentar para o fato de que esta descrição refere-se à segunda fase, escolar, do MGT que, de início, tinha objetivos mais práticos sem cunho acadêmico.

⁹ Para uma descrição mais detalhada e equilibrada do MGT, vê Howatt (1991).

O objetivo final é - ou era - levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da LE. Na consecução desse objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio.

Howatt (1991) descreve o MGT e o ensino de língua para adultos na abordagem prática de Ahn e Ollendorff e afirma que houve uma necessidade de livros que oferecessem uma base mais completa e, ao mesmo tempo, que estivesse de olho nas necessidades práticas do aluno adulto. O resultado foi um mercado crescente de métodos.

Ainda segundo Howatt, a industrialização da segunda metade do século XIX criou um novo tipo de aluno, um que não tinha seguido uma escola gramatical acadêmica e por isso não era esperado que aprendesse LE por métodos tradicionais. Uma nova abordagem era necessária que combinasse com as circunstâncias particulares e isso se transformou no aparecimento dos métodos diretos que não exigiam nenhum conhecimento de gramática.

1.1.2. O método direto

Em oposição à metodologia tradicional da gramática-tradução desenvolveu-se o chamado “método direto”, na primeira metade do século XX. O princípio fundamental desse método era de que o aluno deveria entrar em contato direto com a LE, sem intervenção da LM e da tradução, para que pensasse diretamente na LE. Assim, a LM deveria ser excluída da sala de aula e a transmissão do conhecimento se daria por meio de figuras, gestos, simulação, enfim, qualquer forma para facilitar a compreensão, sem precisar recorrer à tradução. A ênfase era dada à habilidade oral. Segundo Leffa (1988) o aluno deveria aprender a "pensar na língua” de acordo com o método direto.

Cestaro (1999) ressalta que os exercícios considerados de conversação eram baseados em perguntas e respostas fechadas, para preparação oral de exercícios que deveriam seguir um modelo, e o professor continuava no centro do processo ensino-aprendizagem. Não havia autonomia para os alunos e quase não havia interação entre eles. Para ela, a elaboração da metodologia direta não deixou de cometer alguns excessos como, por exemplo, a interdição absoluta da tradução para a LM nas fases iniciais, até mesmo como recurso para explicação.

Isso acabou concentrando toda a atenção do processo ensino-aprendizagem na figura do professor, pois dessa forma ele detinha todo o conhecimento.

Ridd (2006) afirma que: “o Método Direto e seus sucedâneos excluíram a tradução e qualquer uso da LM por reação à práxis vigente sob o MGT.”

1.1.3. O método audiolingual e o método audiovisual

Com a entrada dos norte-americanos na segunda guerra, o exército dos Estados Unidos sentiu a necessidade de produzir rapidamente falantes fluentes em várias línguas. Para atingir tal objetivo, em 1943, foi lançado um grande programa didático que deu origem ao “método do exército”, conhecido depois como método audiolingual. Essa metodologia era baseada nos princípios da psicologia da aprendizagem, como da psicologia behaviorista de Skinner, da linguística de Bloomfield, e do estruturalismo de Saussure, então em voga. Os linguistas da época passaram a valorizar a língua na sua forma oral e a sustentar que o aprendizado de línguas estaria baseado em reflexos condicionados. Assim, os processos mecânicos de repetir, memorizar e exercitar palavras e frases seriam fundamentais para alcançar a habilidade comunicativa em pouco tempo. Essa visão também deu origem ao método audiovisual.

No método audiolingual, a língua oral era vista como um conjunto de hábitos condicionados, adquiridos por meio de processos mecânicos de estímulo e resposta. Havia grande preocupação que os alunos não cometessem erros. Para isso, o ensino dava-se pela apresentação gradual de estruturas. Assim, a gramática era apresentada por meio de exemplos e modelos e não por regras. Os alunos repetiam oralmente as estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de memorizá-las e automatizá-las. As respostas certas deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor. O professor continuava no centro do processo ensino-aprendizagem, controlando o comportamento linguístico dos alunos.

Leffa (1988) afirma que o método audiolingual restabelecia a ênfase na língua oral. A implicação pedagógica dessa premissa era de que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aquisição da LM e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar. O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem

bem automatizados. Acreditava-se que a apresentação precoce da escrita prejudicava a pronúncia.

A premissa era de que se aprendia uma língua pela prática, não através de explicitações ou explicações de regras. Perguntas por parte dos alunos eram desencorajadas. A gramática era ensinada pela analogia indutiva. Como no método direto, o aluno era exposto aos fatos da língua. A tarefa primordial do planejador de cursos era detectar as diferenças entre a primeira e a segunda línguas e concentrar aí as atividades, evitando assim os erros que seriam causados pela interferência da LM.

Cestaro (1999) chama a atenção para o fato de que, depois de alguns anos de entusiasmo, o método mostrou-se ineficaz em alguns aspectos. Os exercícios estruturais, por exemplo, aborreciam os alunos e isso fazia com que a motivação decrescesse rapidamente. A utilização espontânea dos modelos apresentados pelo professor acabava não acontecendo. Essa seria a maior crítica feita ao método audiolingual, pois o aluno sentia dificuldades de passar do automatismo para a expressão espontânea da língua. De acordo com Cestaro, estudos como o de Germain (1993 apud CESTARO, 1999) e Puren (1988 apud CESTARO, 1999) demonstraram que, a longo prazo, os resultados em relação à compreensão oral não eram significativamente superiores aos das metodologias anteriores.

Já o método audiovisual é um prolongamento do anterior, pois suas principais inovações constituem tentativas de solução dos problemas da abordagem direta. Cestaro (1999) apresenta a classificação feita por Christian Puren, que divide os cursos audiovisuais em três fases: os de primeira geração, nos anos 60; os de segunda geração, nos anos 70, marcados pela integração didática e pela tendência behaviorista; e os de terceira, nos anos 80. Nas duas primeiras fases, o aluno ainda exerce um papel submisso diante do professor, que centraliza a comunicação. Já a terceira fase se aproxima mais do método comunicativo, que veremos mais adiante na seção 1.1.5.

1.1.4. Os métodos dos anos 1970

Segundo Douglas Brown (2001), a década de 1970 foi importante por dois motivos: primeiro, a pesquisa em ensino e aprendizagem de segunda língua deixou de ser parte da

linguística e tornou-se uma disciplina autônoma; segundo, nesse ambiente de pesquisa, vários métodos inovadores foram concebidos. Brown apresenta cinco desses métodos, produtos de estudos e inovações desse período.

1.1.4.1. Aprendizagem de línguas em cooperação (*Community Language Learning*)

Por volta da década de 1970, o aspecto afetivo passou a ser cada vez mais reconhecido e a aprendizagem de línguas em cooperação é um exemplo clássico disso. Segundo Brown (2001), esse método foi baseado no modelo de educação de Charles Curran, inspirado pela visão educacional de Carl Roger, segundo o qual os alunos numa sala de aula são vistos como um grupo, que precisam de auxílio. Para que haja a aprendizagem, alunos e professores devem interagir para facilitar o aprendizado e diminuir a ansiedade no ambiente de estudos. O professor não é o centro do processo e seu papel é o de aconselhar e auxiliar.

Esse modelo de educação de Curran foi estendido ao contexto da aprendizagem de línguas na forma da Aprendizagem de Línguas em Cooperação. O método se dava da seguinte forma: um grupo de alunos que falavam a mesma língua e já haviam estabelecido uma relação de confiança sentava-se em círculo e o professor ficava fora desse círculo; sempre que um aluno desejava falar alguma coisa o professor traduzia a frase ou a oração para o aluno, que a repetia. Aos poucos, o aluno tornava-se independente do professor e, ao longo do tempo, tornava-se fluente na língua.

Segundo Brown (2001), as vantagens afetivas desse método eram enormes. Por exemplo, ele diminuía a inibição dos alunos, a competição entre eles, o medo de errar. Eles tinham autonomia para determinar o tipo da conversa, para analisar a língua estrangeira de forma indutiva, para ajudar os colegas. No entanto, havia alguns problemas teóricos e práticos com o método, como o fato de que o aluno frequentemente precisava de auxílio. Outro problema era a confiança do método na estratégia indutiva de aprender. Sabe-se que o método indutivo é viável e é uma boa estratégia de aprendizagem, e que particularmente os adultos podem se beneficiar tanto da dedução quanto da indução. Principalmente nas fases iniciais, quando os alunos lutam para compreender a nova língua, a dedução pode facilitar o aprendizado. Além disso, o sucesso da aprendizagem de línguas em cooperação depende

muito da habilidade tradutória do professor, campo que sabe-se ser bastante complexo. Assim, se um aspecto da língua não é bem traduzido, pode haver um entendimento errôneo de seu significado.

Nesse método, segundo Maia et al. (2002), a LM é permitida nos estágio iniciais até o aluno adquirir independência na LE. A LM é usada com fins afetivos, para que o aluno se sinta seguro.

Atualmente, não se usa esse método exclusivamente em nenhum currículo, mas alguns de seus princípios, como o de cooperação, participação centrada no aluno, dentre outros, continuam importantes para aplicação na sala de aula. Para a presente pesquisa, esses aspectos são particularmente importantes, já que proponho uma forma de aprendizagem de inglês para adultos, que estimula muito a cooperação em sala de aula.

1.1.4.2. Sugestopédia

De acordo com Brown (2001), esse método baseou-se na idéia do búlgaro Georgi Lozanov (1979), segundo o qual o cérebro humano pode processar grandes quantidades de material se a ele forem dadas as condições certas para aprender, como um estado de relaxamento. Lozanov criou um método de aprendizagem focado nos estados da mente, fazendo referência às ideias da pesquisa psicológica soviética sobre percepção extra-sensorial e yoga. A música exerce um papel muito importante nesse método. As atividades são apresentadas num ambiente descontraído, com assentos confortáveis e um fundo musical. Os alunos, muitas vezes, assumem papéis de falantes nativos da língua estrangeira, de forma lúdica. Assim, os alunos são “sugestionáveis” (*suggestible*).

Houve críticas à Sugestopédia como, por exemplo, as inúmeras referências de Lozanov à memorização e não a uma aprendizagem compreensiva e à criação de solução para problemas. Além disso, existe o empecilho de que nem todos os professores têm um ambiente com assentos confortáveis e música à sua disposição. No entanto, a Sugestopédia trouxe ideias interessantes para a o ensino de língua estrangeira, como o benefício de um estado de mente relaxado para o aprendizado e a ênfase no poder do cérebro humano.

1.1.4.3. O método do silêncio (The Silent Way)

Como a Sugestopédia, o Método do Silêncio baseia-se em argumentos mais cognitivos do que afetivos. O método é caracterizado por uma abordagem de solução de problemas na aprendizagem. De acordo com a “aprendizagem da descoberta” (*discovery learning*), uma tendência educacional popular nos anos 1960, os alunos aprendiam mais se descobrissem fatos e princípios por si mesmos, em vez de simplesmente receberem o conhecimento pronto. Os alunos deveriam desenvolver independência, autonomia e responsabilidade e deveriam cooperar entre si para resolver problemas de linguagem, enquanto o professor ficava em silêncio a maior parte do tempo, daí o nome do método¹⁰.

De acordo com Brown (2001), nesse método o professor acabava ficando muito distante para criar um ambiente comunicativo e os alunos sempre precisavam de mais direcionamento e correção do que o método permitia. Eles não precisam sofrer com grandes dúvidas durante tanto tempo, quando uma simples explicação do professor poderia resolver o problema. Entretanto, alguns princípios do método do silêncio são válidos como, por exemplo, a reflexão que sempre fazemos de que precisamos diminuir a fala do professor em sala de aula para dar mais espaço às iniciativas dos alunos.

De acordo com Maia et al. (2002), no Método do Silêncio a tradução é evitada, mas não excluída. A tradução era usada para esclarecimento, retroalimentação e para contrastes da LM com a LE. O silêncio servia como uma ferramenta que cria autonomia e remove o professor do foco de atenção.

1.1.4.4. Resposta Física Total (Total Physical Response)

James Asher (1977) criou esse método ao observar que as crianças ouvem bastante antes de falar e que seu aprendizado é acompanhado de uma série de exercícios motores. Além disso, ele percebia que a sala de aula era um ambiente com muita ansiedade e seu objetivo era, assim, criar um método que era livre de estresse. Dessa forma, criou a resposta física, pois os alunos poderiam ouvir e movimentar-se bastante.

¹⁰ É interessante notar o quanto esses objetivos continuam ativos na Abordagem Comunicativa.

Durante as aulas, comandos e frases interrogativas são bastante utilizadas. No início, respostas não são necessárias, mas, aos poucos, os alunos vão se arriscando a responder e a fazer perguntas também. Para Brown (2001), esse método parecia mais eficiente nas fases iniciais e perdia seu sentido nos níveis mais avançados. Sua abertura para a natureza teatral da aprendizagem de línguas é atrativa mas, à medida que os alunos vão avançando, eles sentem necessidade de espontaneidade e de um ensino não-ensaiado.

1.1.4.5. A abordagem natural (The Natural Approach)

Um dos colegas de Stephen Krashen, Tracy Terrell, desenvolveu a abordagem natural, baseada na idéia de que os alunos deveriam ficar relaxados o máximo possível na sala de aula e esperar para produzir algo na nova língua até que chegasse a hora certa. A abordagem natural tem como objetivo ativar habilidades de comunicação pessoal básicas, ou seja, para serem usadas em situações do cotidiano.

O papel do professor é oferecer estímulos e informações sobre a língua falada que sejam compreensíveis para os alunos, mas eles não precisam dizer nada até que se achem prontos para tal. Os alunos, então, passariam por três fases, segundo Krashen: o desenvolvimento de habilidades de audição; a produção inicial, marcada por erros; a produção oral de forma estendida, com atividades mais complexas. A enorme diferença nas formas de aprender entre os alunos é um dos maiores problemas para essa abordagem, pois pode haver alunos que nunca se mostrem prontos para falar. Além disso, uma sala de aula tem alunos que se sentem preparados em diferentes estágios, o que pode tornar difícil controlar o andamento das aulas. Brown (2001), no entanto, chama a atenção para o fato de que nós professores sempre queremos que nossos alunos comecem logo a falar e, assim, podemos aprender com a abordagem natural, que o silêncio na fase inicial, quando os alunos ainda estão se familiarizando com a língua, pode trazer benefícios. Dessa forma, eles podem não se sentir ameaçados e envergonhados e a confiança resultante disso pode encorajá-los a falar.

Nas palavras de Brown (2001), ao citar Albert Marckwardt (1972), foi possível observar que cada novo método rompeu com o anterior, mas guardou o que havia de positivo nele. Praticamente a cada quarto de século desenvolvia-se um novo método. Segundo Brown, à medida que escolas de pensamento iam surgindo e desvanecendo, os métodos de ensino de

línguas também iam se modificando. Cada um desses métodos deixou algo positivo, que pode ser revisto e aproveitado. Alguns de seus princípios foram incorporados pela abordagem comunicativa do ensino de línguas, bastante utilizada atualmente e à qual o presente trabalho se filia. Veremos, a seguir, os princípios centrais que norteiam essa forma de ensinar.

1.1.4.6. A abordagem comunicativa

O ensino comunicativo de línguas é uma abordagem reconhecida atualmente e geralmente aceita. Ele foi desenvolvido no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, à medida em que novas abordagens que enfatizavam as propriedades comunicativas da língua iam surgindo e as salas de aula passavam a ser cada vez mais caracterizadas pela autenticidade e espontaneidade¹¹.

Brown delinea algumas das características mais importantes dessa nova abordagem, quais sejam: ela visa dar importância a todos os componentes da competência comunicativa; as técnicas de ensino de línguas são empregadas com o intuito de situar os alunos no uso autêntico da língua para propósitos significativos; fluência e precisão são vistas como princípios complementares às técnicas comunicativas; as atividades na classe devem equipar os alunos com as habilidades necessárias para usar a língua em contextos não ensaiados fora da sala de aula; os estudantes têm oportunidade de focar em sua própria aprendizagem por meio do entendimento de seus próprios estilos de aprendizagem e do desenvolvimento de estratégias apropriadas para a aprendizagem autônoma; o papel do professor é o de facilitador e guia e, assim, abre-se espaço para que os alunos interajam entre si.

Pode-se perceber que em alguns pontos a abordagem comunicativa rompeu gradualmente com os métodos anteriores e que em outros o rompimento foi radical. Os princípios que norteiam essa abordagem (listados por Brown como sendo seis) podem exemplificar o que foi mudado e o que foi aproveitado dos métodos anteriores. A instrução centrada no aluno, por exemplo, traz a importância de se dar a ele iniciativa e espaço para que desenvolva sua criatividade e lembra alguns esforços de retirar o professor do centro do processo ensino-aprendizagem, como no Método do Silêncio, por exemplo. A aprendizagem

¹¹ Por ser um precursor direto e espécie de piloto da AC, o Currículo Ncional-Funcional (Notional-Functional Syllabus) não será tratado à parte.

cooperativa e colaborativa é aquela onde os alunos trabalham em pares ou em grupos e, assim, se ajudam. Lembra a aprendizagem de línguas em cooperação, embora as características de ambas sejam diferentes. Ao contrário de muitos métodos anteriores, a abordagem comunicativa baseia-se na aprendizagem interativa, segundo a qual deve-se criar oportunidades para interação genuína na sala de aula com o intuito de produzir uma comunicação significativa a ser usada fora da classe. Essa abordagem busca ver a língua como um todo e não dividida em partes. Por isso, tenta integrar as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir na sala de aula. A instrução baseada em conteúdo, ou melhor, em contextos mostra a importância da língua ao transmitir informações de relevância e, assim, facilita a compreensão e seu entendimento ao aumentar a motivação intrínseca do aluno. Rompe, dessa forma, radicalmente com um aspecto do método de gramática-tradução, que apresentava frases desconexas aos alunos para que traduzissem. Por último, a abordagem comunicativa baseia-se em tarefas significativas, que trazem um problema a ser resolvido e que, assim, ajudará o aluno a aprender. É importante, portanto, que o professor preste sempre atenção e reflita sobre a importância das atividades que apresenta a seus alunos.

A abordagem comunicativa trouxe, assim, vários avanços para a área de línguas e é nela que esta pesquisa se baseia. Sabe-se que essa abordagem também está em constante mudança.

Para mostrar o papel da tradução no Brasil buscamos Ridd (2006) que descreve que durante todo o século XIX e até pelo menos nos anos trinta no Brasil, a tradução praticada no ensino de línguas estrangeiras era a tradução de frases e de vocabulário – não de textos. As frases eram sentenciosas, exemplares da gramática em foco e, frequentemente, desprovidas de sentido. Naquele ambiente, a tradução servia para averiguar a aprendizagem da gramática. Além do mais, para cada vocábulo e frase havia apenas uma tradução correta – aquela registrada no livro do professor.

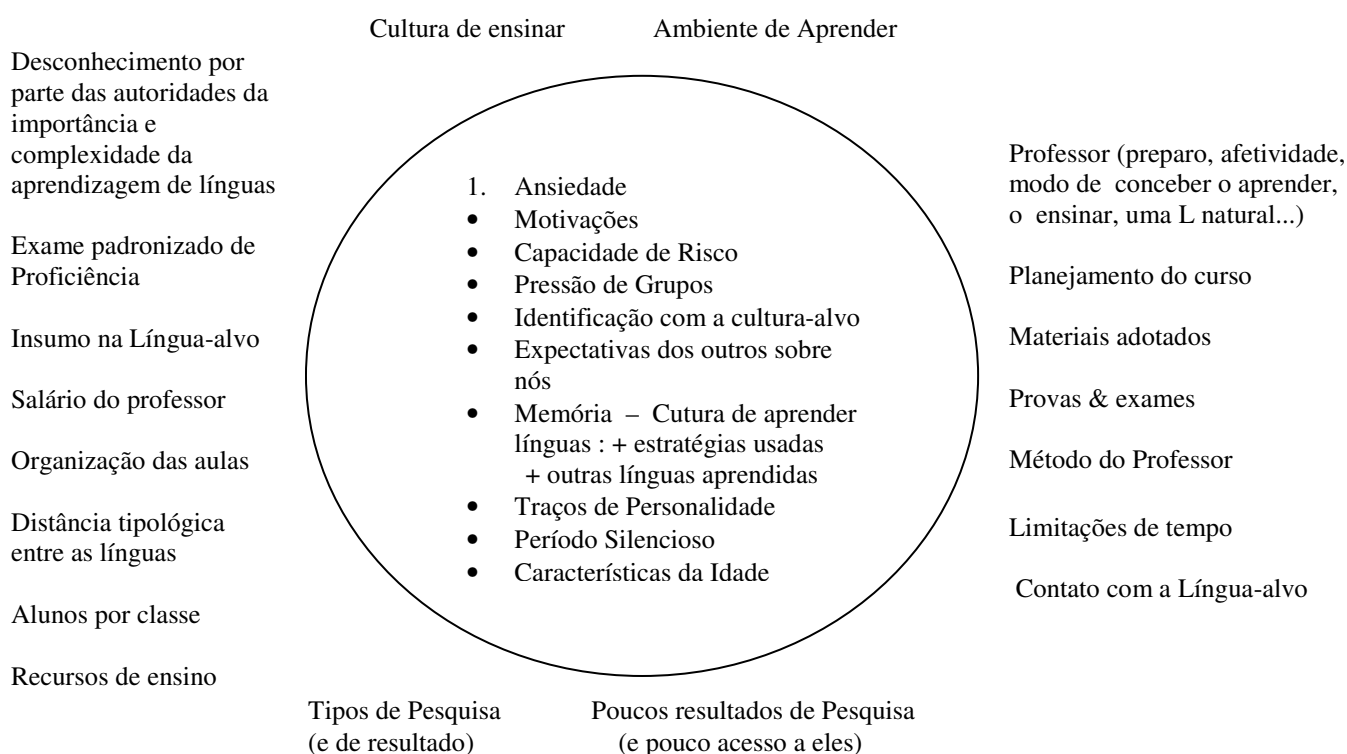
Após esse breve histórico do ensino de línguas e de situar a tradução nesse processo, é importante tecer algumas considerações sobre as teorias e fatores do aprendizado e da aquisição de línguas e sobre o ensino para adultos antes de entrar especificamente no tema da tradução e de sua integração ao ensino do inglês.

1.2 Fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas

Conforme mencionado anteriormente, a aprendizagem de língua estrangeira possui variáveis diversas, de natureza distinta e, segundo Almeida Filho, elas podem ser intrínsecas ou extrínsecas à pessoa. As variáveis intrínsecas seriam, por exemplo, as *afetivas* (ligadas a aspectos de personalidade, atitude, motivação), *físicas* (ligadas a condições de saúde, como cansaço e idade) e *sócio-cognitivas*, descritas pelo professor como sendo aquelas “ligadas a estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato linguístico com outros em interação na língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2005: 17). As variáveis extrínsecas, por outro lado, seriam, por exemplo, o material didático, técnicas e recursos do método, tempo disponível para o estudo, condições de exposição às amostras de língua etc. Como nos diz Almeida Filho, “as variáveis de cada nível se combinam entre si e com as outras dos outros níveis, possibilitando resultados de aquisição variados e específicos” (ALMEIDA FILHO, 2005: 17). O conjunto das variáveis internas e externas, baseadas nos estudos em Linguística Aplicada pode ser conferido no seguinte esquema, concebido por Almeida Filho (2005: 18)

QUADRO 1 – Fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas

(ALMEIDA FILHO, 2005:18)



Segundo o estudioso, o estudo e a aprendizagem de línguas é, portanto, um processo ao mesmo tempo delicado e complexo. Na ausência de auxílio profissional sistemático e eficiente, podem ocorrer distorções capazes de produzir diversos efeitos indesejáveis: aumento da dificuldade em aprender, debilidade nos resultados, frustração. O despreparo e a desorientação são muito grandes, tanto entre professores como entre alunos. A maioria dos professores não reflete sobre as técnicas que utiliza e nem submete à análise crítica as maneiras pelas quais aprendeu a língua estrangeira. Apesar de muitas vezes a estrutura dos cursos e dos materiais convencionais ser excessivamente rígida e arbitrária, o professor não questiona tal estrutura. O livro didático traz tudo pronto e as tentativas de modificá-lo requerem formação profissional sólida e bastante tempo disponível para levar a efeito uma reformulação fundamentada.

Segundo Lightbown e Spada (2004), embora seja possível teorizar sobre alguns aspectos gerais relativos à aquisição/aprendizagem, deve-se levar em consideração as características pessoais. Há variáveis biológicas, variáveis de inteligência, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, fatores de personalidade, fatores afetivos, motivação, bem como quantidade/qualidade de insumo disponível, distância social, tipos e intensidade de *feedback*, cultura, estereótipos, entre outros.

Ainda de acordo com as autoras, o conceito “inteligência” é complexo. Os indivíduos têm muitos tipos de habilidades e potencialidades, nem todas mensuráveis por testes tradicionais de QI. Entretanto, estudos recentes demonstram que QI tem a ver com certos tipos de habilidades em LE do que com outras. Por exemplo, Genesee (1976 apud LIGHTBOWN e SPADA, 2004) descreve um estudo com aprendizes de francês em imersão no Canadá. Os resultados apontam que o fator inteligência estava associado ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e dos subsistemas gramática e vocabulário, mas não às habilidades orais. Aprender rapidamente não é o mesmo que aptidão. O fator aptidão foi investigado muito intensivamente por pesquisadores interessados em desenvolver testes que podem ser usados para prever se um indivíduo será um bom aprendiz de LE no contexto de sala de aula. Os testes de aptidão se baseiam na visão de que a aptidão é composta de diferentes tipos de habilidades: identificar e memorizar novos sons; entender a função de dadas palavras nas frases; descobrir regras gramaticais de amostras de linguagem; memorizar

novas palavras. Esses testes aconteciam na época em que o ensino de LE era baseado nos métodos Gramática-tradução e áudio-lingual. Ao se adotar um prisma mais comunicativo, muitos professores e pesquisadores passaram a considerar o fator aptidão irrelevante para o processo de aquisição de LE. Isso implica menos pesquisas investigando a questão da aptidão. Certificar-se de que atividades em sala de aula sejam variadas é uma boa maneira de procurar acomodar aprendizes com diferentes perfis de aptidão.

Lightbown e Spada (2004) destacam os vários fatores contidos no elemento “personalidade”: extroversão, assertividade, tomada de riscos, inibição, auto-estima, empatia, dominação e receptividade. Porém, a maior dificuldade em investigar as características de personalidade se dá em relação à identificação e às formas de medir tais características. Várias pesquisas sobre fatores de personalidade mostraram que a personalidade tem uma grande influência no sucesso da aprendizagem de línguas e que as variáveis de personalidade estão relacionadas com habilidades comunicativas de forma constante e não com habilidades gramaticais. Há um consenso nas pesquisas sobre o papel positivo das atitudes e da motivação em relação ao sucesso na aprendizagem de LE (GARDNER, 1985 apud LIGHTBOWN e SPADA, 2004).

Reid (1995) define estilo de aprendizagem como uma maneira natural, habitual e preferida de um indivíduo para absorver, processar e reter novas informações e habilidades. Os estilos de aprendizagem podem se basear em aspectos perceptuais, referindo-se aos estilos visual, auditivo e sinestésico. Por outro lado, há uma distinção entre os estilos cognitivos independência de campo (separação de detalhes do todo no processo de aprendizagem) e dependência de campo (consiste em um processo mais holístico). As pesquisas sobre estilos de aprendizagem criam certo ceticismo quanto à eficácia de dados métodos de ensino ou materiais didáticos. Há que se ter um equilíbrio ao explorar diferentes estilos de aprendizagem.

Os aprendizes de LE nem sempre estão conscientes de seus estilos de aprendizagem, mas quase todos os aprendizes, em especial os mais velhos, têm fortes crenças e opiniões sobre o processo de ensino/aprendizagem. Essas crenças geralmente se baseiam em experiências prévias e a pressuposição de que um dado tipo de instrução é o melhor caminho para sua aprendizagem. O estudo de crenças desempenha importante papel no processo de

ensino/aprendizagem de línguas à medida que fornece dados quanto às atitudes, opiniões e expectativas dos aprendizes e professores.

A questão das crenças dos alunos sobre ensino/aprendizagem leva em conta o contexto do aluno e ouve o que ele tem a dizer. Acreditava-se no primeiro momento que as crenças eram estáveis e encontradas dentro da mente dos aprendizes. Barcelos (2004, p.132) vem discordar dessa idéia e sugere que as crenças podem ser modificadas – podem variar de um aluno para outro, de uma época para outra, e de um contexto para outro, ou até mesmo num mesmo contexto ou ocasião – e são sociais, pois têm origem nas nossas interações com outras pessoas, nas experiências, na cultura e no folclore, por exemplo.

É por isso que se faz necessário levar em conta as crenças dos alunos, para tentar entender de onde vêm. Muitas vezes, os alunos têm certas crenças com base em algo que um professor anterior disse ou mesmo seus colegas de sala ou familiares. Não nos cabe aqui julgar essas crenças, mas criar oportunidades em sala de aula para que os alunos experimentem a aprendizagem reflexiva – refletir sobre como percebem e interpretam sua aprendizagem – para pensar sobre suas crenças, entendê-las e ver suas conseqüências para o desenvolvimento, porque as crenças podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e as estratégias utilizadas pelos alunos. Barcelos (2004, p.146) ainda diz que “é importante que os alunos tenham a chance de analisar o que *eles* acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e aprendizes melhores”, se alguma de suas crenças é obstáculo para o seu desenvolvimento da língua.

Sabe-se que as crenças podem ter influência no comportamento, mas também são influenciadas nesse processo, o que não significa que isso ocorrerá obrigatoriamente. Não podemos nos ater somente às crenças; é necessário também observar as ações dos alunos, porque muitas vezes as crenças não correspondem às ações. Barcelos (2004, p.145) diz que “os alunos nem sempre agem da maneira que eles consideram mais eficiente, e as razões para isso se devem a fatores de personalidade, estilo de aprendizagem, falta de motivação, vontade ou esforço, falta de acesso ou recursos e falta de tempo.” Ainda segundo ela, as crenças são parte de nossas experiências e têm natureza paradoxal.

De acordo com a hipótese do período crítico, há uma época no desenvolvimento humano em que o cérebro está predisposto ao sucesso na aprendizagem de LE. A partir daí, mudanças desenvolvimentais no cérebro afetam a natureza da aquisição de línguas. Há estudos que apóiam a hipótese do período crítico no que diz respeito ao domínio como de um falante nativo da LE. Contudo, há pesquisas que sugerem que aprendizes com idade mais avançada podem ter uma vantagem, ao menos nos primeiros estágios da aprendizagem de LE. Pesquisas educacionais relatam que os aprendizes que iniciaram seu contato com a LE quando crianças não necessariamente obtiveram sucesso em comparação àqueles que começaram a ter esse contato na adolescência.

Em seguida, apresentarei a teoria de Stephen Krashen, sobre a aquisição de segunda língua, que pode nos ajudar a entender um pouco mais sobre a complexidade da aprendizagem de línguas.

1.3. Teoria de aquisição de segunda língua – Krashen

A teoria de aquisição de segunda língua (LE) formulada por Stephen Krashen, em *Principles and practice in second language acquisition* (1987) é composta por cinco hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem, a ordem natural, o monitor, o insumo e o filtro afetivo, sendo as duas últimas hipóteses consideradas por ele como as causas para que a aquisição ocorra. Como o presente trabalho tem seu foco nos alunos adultos, darei mais ênfase à parte de sua teoria que se preocupa com os seus processos de aprender uma outra língua.

Para Krashen, os adultos têm dois modos distintos e independentes de desenvolver competência numa outra língua: a aquisição e a aprendizagem. A aprendizagem é um processo consciente, é o conhecimento formal gramatical do sistema lingüístico. Esse conhecimento por si só não garante a aquisição, um processo subconsciente de assimilação natural, intuitivo, fruto de interações em situações reais de convívio humano em que o aprendiz participa como sujeito ativo, desenvolvendo habilidades práticas sobre a língua. Portanto, segundo Krashen, a aprendizagem é menos importante que a aquisição.

Schutz (2002) cita como um exemplo de aquisição os indivíduos que residem no exterior durante um ano, atingindo um grau de fluência na língua estrangeira próximo ao da LM, porém, na maioria dos casos, sem nenhum conhecimento formal a respeito do idioma. Cita como exemplo de aprendizagem os inúmeros graduados em Letras, já habilitados, porém ainda com extrema dificuldade em se comunicar na língua que teoricamente poderiam ensinar.

Alguns teóricos do ensino de segunda língua (L2) têm como pressupostos que as crianças adquirem, ao passo que os adultos só podem aprender. A hipótese da aquisição-aprendizagem reafirma, contudo, que os adultos também adquirem, que a capacidade de “absorver” línguas não desaparece na puberdade. A aquisição é um processo muito poderoso de que é dotado também o adulto, de acordo com Krashen.

A hipótese da ordem natural diz que a aquisição de estruturas gramaticais se processa numa ordem previsível. Algumas estruturas gramaticais tendem a ser adquiridas mais cedo, outras mais tarde, independente da língua nativa do falante. No entanto, isso não quer dizer, de acordo com Krashen, que a gramática deva ser adquirida nesta ordem natural de aquisição.

A hipótese do monitor revela que a aquisição e a aprendizagem são usadas de modo muito específicos. Geralmente a aquisição “inicia” a produção numa LE e é responsável pela fluência. A aprendizagem tem somente uma função – a de um monitor, ou editor. A aprendizagem produz mudanças na forma dos nossos enunciados, depois que esses tenham sido produzidos pelo sistema adquirido.

Os efeitos desse monitoramento sobre pessoas com diferentes características de personalidade serão vários. Pessoas que tendem à introversão, por exemplo, poderão desenvolver um bloqueio que comprometa a espontaneidade devido ao medo que sentem de errar. Já as pessoas que tendem à extroversão, pouco se beneficiarão da aprendizagem, uma vez que a função de monitoramento quase não ocorre, pois têm uma personalidade que se manifesta sem maior cuidado.

A hipótese do monitor implica que regras formais, ou aprendizagem consciente, têm um papel bastante limitado no desempenho em L2. Algumas condições são necessárias para que se possa fazer uso de regras conscientes na L2: tempo, foco na forma e saber a regra. Entretanto, o usuário pode não utilizar sua gramática consciente mesmo quando as três condições sejam satisfeitas.

A hipótese do insumo (input), refere-se à aquisição e não à aprendizagem. De acordo com esta hipótese, o aprendiz progride numa ordem natural quando recebe insumo na LE que está um pouco além do seu estágio atual de competência linguística. Por exemplo, se um aluno está no estágio “i”, então a aquisição ocorre quando ele é exposto a um insumo que pertence ao nível “i + 1”¹². Esse insumo deve ser compreensível, mas um pouco além do estágio do aluno, ou seja, o adquirente se detém no sentido e não na forma da mensagem, Isso é possível com o auxílio do contexto ou informações extra-linguísticas. Quando a comunicação é bem sucedida, quando o insumo é compreendido e em quantidade suficiente, “i + 1” terá sido automaticamente apresentado. A hipótese do insumo estabelece que adquirimos ao buscarmos “primeiro o sentido,” e como resultado adquirimos estruturas, contrariando a abordagem mais comum no ensino de LE e L2. Na abordagem comunicativa, primeiro aprendemos estruturas, depois as praticamos.

A hipótese do filtro afetivo estabelece como os fatores afetivos se relacionam com o processo de aquisição de LE. A motivação, a auto confiança e a ansiedade são algumas das variáveis afetivas ligadas ao sucesso na aquisição de uma LE. Para haver aquisição, é necessário que o filtro afetivo seja baixo ou brando para permitir “a entrada” do insumo.

Krashen, Long e Scarcella (1979) resenharam a pesquisa empírica disponível quanto ao efeito da idade na aquisição de L2 e concluíram que todos os estudos publicados eram consistentes com as três seguintes generalizações: adultos avançam os primeiros estágios do desenvolvimento da L2 mais depressa do que crianças (onde o tempo e exposição são

¹² Vygotsky chama isso de zona proximal. Vygotsky desenvolveu o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* para se referir à distância entre o nível de desenvolvimento real e atual (determinado pela capacidade de solução de problemas sem ajuda) e o nível *potencial* de desenvolvimento (obtido através de solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes). Dessa forma, a *zona de desenvolvimento proximal* possibilita a compreensão de funções do desenvolvimento que estão prestes a se completar, indicando o modo como a criança organiza a informação e fornecendo condições de verificação de como opera seu pensamento.

variáveis constantes); crianças mais velhas adquirem mais depressa do que as crianças mais novas, dados tempo e exposição constantes; adquirentes que iniciam exposição natural à L2 durante a infância geralmente atingem níveis mais altos de proficiência do que os que iniciam esse processo já adultos. As explicações para essas diferenças envolvem insumo e o grau de rigidez do filtro afetivo.

Krashen (1982) destaca:

A superioridade da criança quanto à aquisição última já foi aventada, por hipótese, como sendo devida ao endurecimento do filtro afetivo à época da puberdade, um evento que também pode ser relacionado às operações formais (...) Essa hipótese encerra diversas vantagens. Primeiro, ela assevera que as diferenças de aquisição entre criança e adulto não se devem a qualquer alteração no "dispositivo de aquisição de linguagem" (DAL) mas no filtro, um fator que num certo sentido seria externo ao DAL. Segundo, ela é consciente com a alegação de que os adultos permanecem "adquirentes", que retêm a natural capacidade de adquirir línguas das crianças. Ela ainda nos permite considerar possibilidade de que alguns adultos podem adquirir níveis extremamente altos de competência numa segunda língua e que podem até mesmo passar por falantes nativos; ela prediz que tais "Bons Aprendizes de Línguas" serão, acima de tudo bons adquirentes, com capacidade de obter grande medida de insumo compreensível com um baixo filtro afetivo. Em muitos casos, o filtro só faz impedir o adulto de vencer os últimos passos da corrida¹³.

Vários aspectos que influenciam o grande processo de ensino/aprendizagem de línguas foram descritos. Aspectos importantes que devem ser observados pelo professor. No próximo item nos concentraremos nas características do ensino de língua estrangeira para adultos.

1.4. Ensino de língua estrangeira para adultos

“Nós nos arriscamos a infantilizar nossos alunos porque geralmente não reconhecemos o conhecimento que trazem.” (Schenke, 1991)¹⁴

Sharan B. Merriam e Ralph G. Brockett (1997, apud SMITH, 1996) definem a educação de adultos como: atividades intencionalmente planejadas com o propósito de

¹³Tradução de Almeida Filho

¹⁴ Apud Griggs, 1999.

levarem aprendizagem para aqueles cuja idade, papel social, ou auto-percepção os definem como adultos.

Hammerly (1991 apud NOLAN, 2000) afirma que os adultos não aprendem línguas como as crianças. Eles precisam de exercícios planejados que os ajudem a internalizar as estruturas básicas da língua antes de tentar conversar livremente.

O quadro 2 abaixo, faz um paralelo entre as características apresentadas por aprendizes crianças e adultos.

QUADRO 2 - Características do aprendiz criança e adulto (CAVE,1995, tradução de GUIMARÃES, 2006) Original em anexo.

INFÂNCIA	FASE ADULTA
As crianças dependem dos adultos para apoio material, psicológico e para lidar com a vida. Eles são dirigidos por outros.	Os adultos dependem deles próprios para apoio material e para lidar com a vida. Embora eles possam ainda encontrar muitas necessidades psicológicas através de outros, eles são muito auto-dirigidos.
O principal papel na vida das crianças é de aprendiz.	Os adultos utilizam a aprendizagem prévia para atingir o sucesso como profissionais, pais, etc
As crianças, em grande parte, aprendem o que outros dizem que é para aprender.	Os adultos aprendem melhor quando eles percebem os resultados do processo de aprendizagem como valioso, que contribuem para seu próprio desenvolvimento, sucesso no trabalho, etc
As crianças vêem o conteúdo estabelecido como importante porque os adultos dizem que são importantes.	Os adultos freqüentemente possuem diferentes idéias sobre o que é importante aprender.
As crianças, como um grupo inserido em um contexto educacional, são muito parecidas. Elas estão aproximadamente na mesma idade, vem de uma situação socioeconômica parecida, etc.	Os adultos são muito diferentes uns dos outros. Os grupos de adultos aprendizes tendem a ser compostos de pessoas de várias idades, formações, níveis educacionais, etc.
As crianças, de fato, possuem uma percepção de tempo diferente das de pessoas mais velhas. Nossa percepção de tempo muda conforme envelhecemos. O tempo parece passar mais rápido quando ficamos mais	Os adultos, além de perceberem o tempo de forma diferente das crianças, também estão mais preocupados com o uso efetivo deste.

velhos.	
As crianças possuem uma base de experiência muito limitada.	Os adultos possuem uma base de experiência ampla e rica sobre a qual pode relacionar novos aprendizados.
As crianças geralmente aprendem rapidamente	Os adultos, em sua maior parte, aprendem mais lentamente que as crianças, mas aprendem da mesma forma.
As crianças são abertas a novas informações e prontas a se ajustar a novos pontos de vista.	Os adultos tendem a rejeitar ou descartar informações novas que venham a contradizer suas crenças.
A prontidão das crianças para aprender está ligada tanto ao desenvolvimento acadêmico, quanto ao biológico.	A prontidão do adulto para aprender está mais diretamente relacionado às necessidades, muitas vezes relacionadas à satisfação de seus papéis como trabalhadores, cônjuges, pais, etc, e para lidar com mudanças na vida (divórcio, morte de um ente querido, aposentadoria, etc)
As crianças aprendem, pelo menos em parte, porque a aprendizagem será útil no futuro.	Os adultos estão mais interessados na aplicabilidade imediata da aprendizagem.
As crianças são freqüentemente mais motivadas externamente (pela promessa de boas notas, elogio dos professores e pais, etc)	Os adultos são freqüentemente mais motivados internamente (pelo potencial dos sentimentos de valor, auto-estima, realização, etc.)
As crianças possuem padrões de expectativas menos bem formados em termos de experiências de aprendizagem formal. O “filtro” de experiências passadas delas é menor que a dos adultos.	Os adultos possuem expectativas bem formadas, que infelizmente, às vezes, são negativas, porque são baseadas em experiências negativas passadas de aprendizagem.

Segundo Brown (2001), há uma complexidade de questões, discussões e técnicas que devem ser incluídas no treinamento de um professor de línguas. Parte dessa complexidade é trazida pela multiplicidade de contextos em que as línguas, são aprendidas e ensinadas. Mesmo se o professor tiver os mais modernos e aperfeiçoados livros sobre ensino, ele ainda terá que enfrentar a questão de *quem* são seus alunos, *onde* estão aprendendo e *por que* estão aprendendo.

Apesar de que muitas das “regras” para o ensino de crianças podem ser aplicadas, de alguma forma, no ensino de adultos, esse último grupo etário coloca considerações diferentes

e especiais para o professor. Adultos têm habilidades cognitivas superiores que podem fazer com que eles tenham mais sucesso em certas atividades de classe. O estímulo sensorial pode se basear mais em sua imaginação. Seu nível de timidez pode ser igual ou muito maior do que o das crianças, mas, geralmente, os adultos já adquiriram uma autoconfiança não encontrada nelas. E, por causa de suas habilidades cognitivas, os adultos podem, pelo menos ocasionalmente, lidar com linguagem que não se relaciona com o contexto imediato.

Assim, Brown (2001) afirma que devemos considerar as cinco variantes que se aplicam às crianças e ter em mente algumas sugestões específicas:

1. Adultos estão mais preparados para lidar com regras e conceitos abstratos. Entretanto, generalização abstrata em excesso sobre o uso, sem ênfase suficiente da linguagem usada na vida real pode ser extremamente enfadonho para os adultos também!

2. Adultos têm da atenção de longa duração para materiais que, às vezes, não são intrinsecamente interessantes para eles. Mas, de novo, a regra de organizar atividades divertidas e de curta duração também se aplica ao ensino dos adultos.

3. O estímulo sensorial não precisa sempre ser muito variado com os adultos, mas um dos segredos de aulas dinâmicas é o estímulo dos múltiplos sentidos.

4. Os adultos sempre têm um pouco de autoconfiança (autoconfiança global) na sala de aula; portanto, a fragilidade dos egos não é tão forte como ocorre com crianças e adolescentes. Entretanto, o professor não deve nunca subestimar os fatores emocionais presentes na aprendizagem de língua estrangeira pelos adultos.

5. Os adultos, com sua habilidade mais desenvolvida de lidar com o abstrato, estão mais preparados para entender funções de linguagem fora de contexto. Autenticidade e relevância ainda são muito importantes, mas no ensino de línguas para adultos, um professor pode fazer digressões temporárias para dissecar e examinar propriedades isoladas da língua, desde que os alunos sejam conduzidos para o contexto original.

Alunos adultos muitas vezes se encontram num contexto de aprendizagem pela primeira vez desde que saíram da escola. Os adultos têm várias características que os distinguem das outras faixas etárias. Segundo Zemke e Zemke (1984), devemos reconhecer que os adultos querem que a aprendizagem deles seja baseada em resolução de problemas, personalizada e que atenda às suas necessidades de autodirecionamento e responsabilidade pessoal.

Ainda eles, os adultos procuram experiências de aprendizagem com as quais estão diretamente relacionados. Adultos motivados a buscar uma experiência de aprendizagem fazem-no principalmente porque têm uma utilidade para o conhecimento ou habilidade que procuram. A aprendizagem é um meio para um fim, e não um fim em si mesmo. Além disso, os adultos tendem a compensar o fato de serem mais lentos em algumas funções psicomotoras por serem mais precisos e, por fazerem menos tentativas, se arriscam menos para não errarem. Eles têm a necessidade de aplicação do conhecimento como motivação para começar um projeto de aprendizagem.

Segundo Reid (2000), existem quatro características que diferenciam o aluno adulto de alunos em outras faixas etárias:

- 1 - conhecimento e experiências prévias;
- 2 - aprendizado autodirecionado;
- 3 - reflexão crítica; e
- 4 - preferência por uma aprendizagem contextualizada.

Bernat (2004) descreve detalhadamente as características peculiares aos adultos no processo de aprendizagem de outra língua e destaca a necessidade de os professores reconhecerem que os adultos têm muita experiência que podem usar como recurso. Numa sala de aula, pode-se incluir o conhecimento sócio-cultural e linguístico. Os alunos gostam de comparar a LM com a LE e testar as hipóteses que criaram.

Outro aspecto mostrado por Bernat (2004) é que os adultos têm estilos e preferências de aprendizagem intensamente estabelecidos. Nem todas as metodologias e estratégias vão servir para todos os alunos. Portanto, o professor deve ensinar sem causar hostilidade e resistência. Os alunos possuem crenças de como a língua deve ser ensinada, qual a melhor maneira de aprender. Pesquisas têm mostrado que a falta de compreensão das crenças dos alunos pode ter implicações pedagógicas negativas (HORWITZ, 1987).

Os adultos têm orgulho de sua independência. O professor deve usar isso para sugerir que assumam a responsabilidade pela sua aprendizagem.

Os adultos têm sólidas opiniões sobre a aprendizagem por já terem passado pela escola. Para alguns a experiência foi positiva, para outros não. Por isso, muitos alunos adultos podem achar que não serão aprendizes bem-sucedidos com base nas experiências passadas; outros podem se sentir ansiosos por não saberem o que esperar de um novo ambiente de aprendizagem. O professor precisa aumentar a confiança do aluno e eliminar as ameaças no começo do curso.

Os adultos têm muitas preocupações. Eles levam tensão, ansiedade, problemas pessoais e muito mais para a aula. Portanto, quando chegam à sala de aula eles devem encontrar um ambiente relaxado, onde se sintam acolhidos. O professor deve usar recursos visuais, estabelecer participação dos alunos e incluir atividades variadas e divertidas para manter a atenção.

Alunos adultos têm posições firmemente estabelecidas. A maneira como se comportam, falam e pensam depende do que acreditam e, muitas vezes, não é fácil mudar. O único jeito de convencer alguém a fazer pequenas mudanças é mostrar que novos comportamentos são mais produtivos que os antigos.

Os filtros seletivos dos adultos permitem separar coisas desagradáveis ou tediosas. Adultos ouvem somente o que querem. Eles prestam atenção ao que for relevante, interessante ou incentivador. Os professores precisam entender que informação obviamente relacionada com as necessidades do adulto será mais eficaz.

Adultos têm objetivos específicos para aprender e o professor deve atender a essas necessidades. Eles são mais motivados internamente que externamente, fatores como melhora de auto-estima e melhor satisfação profissional são, provavelmente, mais importantes.

Ansiedade é um aspecto significativo do estado afetivo do aprendiz de língua, que precisa ser levado em consideração. Quando alunos participam de atividades em sala é provável que exponham suas fraquezas ou falhas. Os professores de adultos têm que proteger seus alunos para que não se sintam humilhados, desrespeitados e criar um ambiente de tolerância e bom humor. Muitos adultos acham que não são capazes de realizar alguma atividade e frequentemente pensam que vão fracassar.

Adultos se sentem ansiosos se não podem usar a LM. Allwright e Bailey (1991) mostram que a proibição do uso da LM diminui os alunos porque ficam privados de seus meios de comunicação normais. Os alunos relataram aos pesquisadores acima citados que uma das maiores preocupações é que, quando forçados a usar a língua que estão aprendendo, constantemente sentem que estão se expressando mal, mostrando apenas um pouco de sua personalidade verdadeira, só um pouco de sua inteligência real.

Professores de inglês como LE devem perceber que a tentativa de proibir o uso da LM traz custos e benefícios em termos do processo de aprendizagem da língua.

Segundo Lightbown e Spada (2004), muitos alunos adultos de LE se tornam capazes de se comunicar com sucesso na língua, porém, para a maioria diferenças no sotaque, escolha de palavras, ou características gramaticais os distinguem de falantes nativos e de falantes que começaram a aprender a língua ainda novos.

Alunos adultos dependem de habilidades de aprendizagem mais gerais, as mesmas que devem usar para aprender outros tipos de habilidades e informações. Discute-se se essas habilidades de aprendizagem gerais são tão bem sucedidas para a aprendizagem de línguas quanto as mais específicas, capacidades inatas que estão disponíveis para as crianças.

Alunos adultos estão constantemente em situações que demandam linguagem mais complexa e expressão de ideias mais complexas. Adultos frequentemente se sentem mais constrangidos pela falta de domínio da língua e podem desenvolver um senso de insuficiência depois de experiências frustradas ao tentar dizer exatamente o que pretendem.

Mark Patkowski (1982 apud LIGHTBOWN e SPADA, 2004) estudou o efeito da idade na aquisição de aspectos de uma L2 sem levar em consideração o sotaque. O pesquisador, então, entrevistou 67 imigrantes bem instruídos e transcreveu as entrevistas, que foram avaliadas por falantes nativos treinados para avaliá-los. Os imigrantes foram avaliados numa escala em que 0 representava nenhum conhecimento da língua e 5 representava um nível de inglês esperado de um falante nativo bem instruído. A pergunta de pesquisa de Patkowski era: Haverá diferença entre aprendizes que começaram a aprender inglês antes da

puberdade e aqueles que começaram a aprender mais tarde? Os resultados foram dramáticos: 32 de 33 que tinham começado a aprender inglês antes de completarem 15 anos obtiveram 4+ e 5 na escala. A maioria dos adultos do outro grupo alcançou 3+. Patkowski chegou à conclusão de que a idade de aquisição é um fator muito importante na determinação de limites no desenvolvimento de domínio de L2 como falantes nativos e que essa limitação não se aplica somente ao sotaque. Esses resultados reforçaram a Hipótese do período crítico para a aquisição de L2.

A habilidade de diferenciar frases gramaticais e agramaticais numa L2 mostra a influência da idade na pesquisa de Johnson e Newport (2001 apud LIGHTBOWN e SPADA, 2004). As pesquisadoras estudaram 46 chineses e coreanos que tinham começado a estudar inglês em idades diferentes. Os participantes receberam um teste de gramática que avaliava 12 regras sintáticas e morfológicas do inglês. Os participantes ouviram as frases de uma fita e tinham que decidir se a frase era correta ou não. Os resultados mostraram às pesquisadoras que a idade em que os participantes chegaram aos Estados Unidos foi um prognosticador de sucesso no teste. Quando compararam a exposição ao inglês dos participantes entre 3 e 15 anos e aqueles entre 17 e 39, concluíram que havia uma relação muito forte entre um começo precoce na aprendizagem e um desempenho melhor na L2 enquanto entre aqueles que começaram antes dos 15 anos e antes dos 10, havia poucas diferenças nas habilidades de L2.

Em 1978, Catherine Snow e Marian Hoefnagel-Höhle (1978 apud LIGHTBOWN e SPADA, 2004) publicaram um artigo baseado numa pesquisa sobre um grupo de falantes de inglês que estavam aprendendo alemão. Entre os participantes havia crianças de 3 anos, crianças mais velhas, adolescentes e adultos. Além disso, foram avaliados diferentes tipos de uso e conhecimento da língua: pronúncia, teste de distinção auditiva, morfologia, tradução, repetição de frases, compreensão de história, contar uma história em alemão. Os participantes também tiveram que escolher qual de duas frases era a correta e ver quatro figuras, ouvir uma palavra isolada e decidir que figura era representada pela palavra. Os participantes foram testados três vezes, num intervalo de quatro a cinco meses. Como pode ser observado no quadro 2, os adolescentes foram os aprendizes mais bem-sucedidos e adolescentes e adultos aprenderam mais rápido que as crianças nos primeiros meses. Entretanto, as crianças alcançam ou até passam dos adultos se a exposição à língua acontecer em contextos onde

estejam cercadas pela língua diariamente, ou seja, mais em contextos de L2 que em de LE¹⁵. Adultos e adolescentes podem progredir consideravelmente em relação ao domínio da língua em contextos onde podem fazer uso da língua diariamente em interações sociais, pessoais, profissionais ou acadêmicas. O X significa que o grupo foi o melhor no teste no começo do ano e Y significa que o grupo foi o melhor no teste no final do ano. As pesquisadoras concluíram que não há período crítico para a aquisição de uma outra língua.

QUADRO 3 - Comparação de aprendizagem de línguas em idades diferentes¹⁶ (SNOW E HOEFNAGEL-HÖHLE, 1978)

Tarefa	Criança	Adolescente	Adulto
Pronúncia	Y	Y	X
Distinção auditiva		XY	
Morfologia		XY	
Repetição de frases		XY	
Tradução de frases	*	XY	
Escolha da frase correta	*	XY	
Teste com figuras		XY	
Compreensão de história	Y	X	
Contar uma história na LE	Y	X	

*Esses testes foram difíceis para crianças.

Portanto, podemos observar a necessidade de se preparar professores qualificados que contribuam para o aprendizado de seus alunos, reconhecendo os fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Um professor sensível, que leva em consideração a personalidade dos alunos e estilos de aprendizagem pode criar um ambiente de aprendizagem onde todos os aprendizes podem ser bem-sucedidos na LE.

¹⁵ “o contexto de aprendizagem de uma segunda língua é aquele em que a língua usada na sala de aula está prontamente disponível... fora da sala de aula” (SILVA, 1997, p. 11). Neste contexto, os alunos têm contato direto com a língua-alvo fora da sala de aula e precisam dela para aprender e também para viver. Já o “contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira é aquele em que os alunos não têm os contextos prontos para comunicação além da sala de aula” (SILVA, 1997, p. 12)

¹⁶ É importante destacarmos o fato de exercícios de tradução serem pouco apropriados para alunos que ainda não alcançaram a adolescência. Isso sugere que existe, sim, um período crítico para a realização de atividades de tradução e que se localiza na adolescência. Por isso, defendemos a integração da tradução textual para alunos adultos.

De acordo com Conner (1997), nós podemos aprender com tudo que a mente observa, em qualquer idade. Nossos cérebros constroem e fortalecem redes neurais, não importa onde estejamos, não importa qual seja o assunto ou o contexto.

1.4.1. Andragogia

Segundo Smith (1996), o termo andragogia foi originalmente formulado por um professor alemão, Alexander Kapp, em 1833. Ele usou o termo para descrever os elementos da teoria educacional de Platão. O uso da andragogia de Kapp teve uso corrente, mas foi colocado em controvérsia e caiu em desuso.

Reischmann (2004) afirma que no livro ‘Platon’s Erziehungslehre’ (As idéias educacionais de Platão) Kapp descreve a necessidade de aprender que dura a vida inteira. Ele argumenta que educação, auto-reflexão e educar o caráter são os primeiros valores da vida humana. Kapp não explica o termo andragogia, mas o justifica como a necessidade prática da educação de adultos.

Smith (2002) ressalta a importância de Knowles na educação para adultos: “Malcolm S. Knowles foi o primeiro responsável por traçar o aumento do movimento de educação de adultos nos Estados Unidos, o primeiro a esboçar uma teoria abrangente sobre educação de adultos pela andragogia.”

A andragogia de Knowles (1984) é uma tentativa de desenvolver uma teoria específica para o aprendizado de adultos. Ele enfatiza que os adultos são auto-direcionados e esperam assumir responsabilidade por suas decisões. Por isso, programas de aprendizagem de adultos devem observar esse aspecto fundamental.

Cavalcanti (1999) compara o aprendizado de crianças (pedagogia) e de adultos (andragogia), destacando as seguintes diferenças que podem ser observadas no Quadro 4:

QUADRO 4 - A diferença entre Andragogia e Pedagogia (Cavalcanti 1999)

Características da Aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação Professor/Aluno	O professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avaliar a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem.
Razões da Aprendizagem	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado)	Adultos aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
Experiência do Aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo.
Orientação da Aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria.	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução.

De acordo com Knowles (1984), os princípios mais importantes da andragogia são:

- Adultos querem entender o porquê da necessidade de aprender algo. Quando uma pessoa amadurece, ela passa de uma personalidade dependente para uma personalidade auto-direcionada;
- Adultos gostam de aplicar seu conhecimento prévio no processo de aprendizagem;
- Adultos interessam-se mais pela aprendizagem de coisas que possam aplicar imediatamente. O adulto está mais interessado em aprender assuntos que têm relevância imediata ao seu trabalho ou a sua vida pessoal.

- Os processos de aprendizagem voltados a adultos devem ser centrados em problemas e não em conteúdos.

- A motivação para aprender é interna.

Florez e Burt (2001) defendem o uso dos princípios da andragogia no ensino de LE para adultos.

“Todos os alunos adultos precisam de conteúdo e materiais apropriados para adultos, e atividades que atendam as suas necessidades e interesses e que permitam que mostrem seus conhecimentos e habilidades. Professores que trabalham com aprendizes de língua também precisam pensar em como os traços são filtrados pela cultura, língua e experiência.”

Knowles (1984) mostra como aplicar os princípios da andragogia:

1. Há uma necessidade de explicar porque coisas específicas são ensinadas (por exemplo, certos comandos, funções, operações).

2. O ensino deve se basear em tarefas ao invés de memorização – as atividades de aprendizagem devem estar em contexto com tarefas comuns a serem desempenhadas.

3. O ensino deve levar em consideração as diferentes formações de alunos; então materiais e atividades devem, portanto, servir para todos.

4. Como os adultos são autodirecionados, o ensino deve permitir ao aluno descobrir coisas por si só, dando orientação e ajuda quando erros são cometidos.

Cavalcanti (1999), por sua vez destaca o seguinte:

O professor precisa se transformar num tutor eficiente de atividades em grupo, devendo demonstrar a importância prática do assunto a ser estudado, transmitir o entusiasmo pelo aprendizado, a sensação de que aquele conhecimento fará diferença na vida dos alunos; ele deve transmitir força e esperança, a sensação de que aquela atividade está mudando a vida de todos e não simplesmente preenchendo espaços em seus cérebros. As características de aprendizagem dos adultos devem ser exploradas por meio de abordagens e métodos apropriados, produzindo uma maior eficiência das atividades educativas.

Parte 2 – A LM e a tradução no ensino de línguas

1.5. O uso da LM

Segundo Cole (1998), a aprendizagem de uma língua é um processo difícil e muitas vezes frustrante. O uso limitado da LM pode ter um efeito positivo poderoso.

Cole (1998) afirma que o inglês deve ser o primeiro meio de instrução na sala de aula, porém, definitivamente há lugar para a LM:

- para introduzir as principais diferenças entre LM e LE, quando os alunos são iniciantes;
- para mostrar as principais características gramaticais da LE;
- para fazer análise comparativa de LM e LE e mostrar que não se pode fazer tradução literal;
- para diminuir a tensão dos alunos.

Auerbach (1993 apud Tang, 2002) não só reconhece o papel positivo da LM na sala de aula, mas também identifica os seguintes usos:

- gerenciamento da sala de aula
- análise da língua
- apresentação de regras de gramática
- para discutir questões culturais
- dar instruções
- explicação de erros
- verificar compreensão

De acordo com Atkinson (1993), para muitos alunos (principalmente adultos), o uso eventual da LM dá a oportunidade de mostrar que são inteligentes, pessoas sofisticadas.

Cole (1998) exemplifica como o professor pode explorar a experiência de aprendizagem da LM para aumentar o entendimento do aluno. “Se os alunos entendem o conceito de substantivo, é muito mais fácil traduzir a palavra *noun* do que descrevê-la na LE.” Ele conclui que alunos adultos em salas monolíngües de inglês podem se beneficiar do uso apropriado da LM apesar da Abordagem Comunicativa não reconhecer o valor da LM como

recurso. A LM pode ser usada dos níveis iniciantes até intermediários numa escala decrescente. Nos níveis iniciantes, traduzir palavras, explicar o uso da gramática e facilitar instruções mais complexas pode economizar tempo e angústia, especialmente para os alunos mais maduros.

A pesquisa de Rocha (2007) teve como objetivo analisar o papel da LM na negociação de sentidos e promoção do aprendizado de Inglês em situações interacionais. A pesquisadora investigou o quanto a LM era utilizada em sala de aula e em quais momentos seu uso se intensificou, além de averiguar a importância do uso da mesma na promoção do aprendizado da língua-alvo. Ela pôde identificar a importância do uso da LM como apoio aos aprendizes na negociação de significados, esclarecimentos referentes à atividade praticada e direcionamento para a continuação da mesma.

Ela afirma que sua pesquisa pode “demonstrar que a LM não interfere negativamente na sala de aula de LE, mas antes ela pode promover a aquisição da língua-alvo de maneira mais ativa e eficiente.

Rocha (2007) conclui que o uso da LM constitui-se uma ferramenta facilitadora da comunicação e da negociação de sentidos especialmente durante a interação em pares, quando os alunos têm mais tempo para refletir e podem contar com o apoio do colega na construção do diálogo. Quando os alunos estão realmente usando a LE com o intuito de se comunicarem genuinamente, a LM oferece maior apoio, por possibilitar a rápida e eficiente troca de informações, sanando dúvidas à medida que as mesmas aparecem, e favorecendo, assim, a aprendizagem direcionada às reais necessidades dos alunos.

Behan e Turnbull (1997, apud SWAIN e LAPKIN 2000) concluíram que o uso de LM pode auxiliar e melhorar o desenvolvimento da LE, funcionando simultaneamente como uma ferramenta eficaz para lidar com conteúdo cognitivamente exigente.

Schweers (1999 apud TANG 2002) investigou a atitude de alunos em relação ao uso da LM, o espanhol, e concluiu que a maioria dos alunos e professores concordaram que a LM deveria ser usada na aula de LE. Tang (2002) resolveu investigar a atitude de seus alunos em relação ao uso da LM, o chinês. Tang (2002) afirma que o inglês deve continuar sendo a

língua mais importante na sala de aula. Como outra técnica qualquer, o uso da LM é apenas um meio para melhorar a proficiência da LE. A pesquisa mostra também que o uso limitado e criterioso da LM na aula de inglês não diminui a exposição ao inglês, mas pode auxiliar e facilitar o processo de ensino/aprendizagem da língua alvo.

No artigo de Brooks-Lewis (2009) é evidente como o tema da dissertação é atual e precisa ser discutido. O artigo desafia a teoria e prática da exclusão da LM do aluno adulto. Os participantes da pesquisa da autora foram alunos universitários falantes de espanhol em um curso de inglês como LE que incluiu e incorporou a LM. A visão dos alunos mostra que a inclusão da LM seria apropriada no ensino/aprendizagem de LE. A autora defende o uso da LM por acreditar que da outra maneira o aluno era ignorado, que não havia começo no ensino de LE para adultos e na abordagem comunicativa há concentração na exposição à LE, e a LM é tratada como irrelevante.

Brooks-Lewis (2009) distingue os alunos adultos por possuírem um conhecimento sobre o mundo, incluindo interação linguística. Eles possuem uma língua por meio da qual podem organizar a LE como um sistema e negociar as relações entre forma e sentido e as tarefas em que são usados. A LM pode ser usada como adaimé¹⁷, como veículo para estabelecer intersubjetividade, como uma ferramenta psicológica para orientação da tarefa.

Brooks-Lewis (2009) encontrou resultados positivos em relação ao uso da LM. Os alunos acreditam que dessa forma eles têm condições de compreender o que está acontecendo, podem participar. O uso da LM pode reduzir o desconforto, a ansiedade e melhorar o ambiente afetivo. O uso da LM reconhece que o aluno já sabe ler, escrever, falar e ouvir, já sabe muitos conceitos de gramática da LM, ou seja, leva em consideração o conhecimento prévio do aluno e permite o desenvolvimento da aula centrada no aluno.

É importante ressaltar a dificuldade do uso da LM do aluno em contextos de L2, quando o professor não domina a LM do aluno ou quando há um grupo bastante heterogêneo de LMs.

¹⁷ A este respeito, ver também MELLO, H. A. B. L1: madrinha ou madrasta? O papel da L1 na aquisição de L2. *Signótica* 16 (2005) 2: 213-242.

1.6. Tradução como componente auxiliar no ensino-aprendizagem de línguas

“Aprender a traduzir é uma das demandas mais patentes de todo aprendiz de línguas – e uma das mais ignoradas pelos cursos.” (RIDD, 2006)

Lima (2007 apud HINOJOSA 2008) destaca os aspectos positivos da tradução no ensino de LE, entre eles, a ampliação da cultura e acesso a diversas informações que levam à elaboração de conhecimentos plurais e o aperfeiçoamento da precisão e clareza de expressão na LM.

Muitas pesquisas vêm sendo feitas sobre o uso da tradução no ensino de línguas. Nos últimos anos, o uso da tradução na aula de LE tem ganhado mais atenção e espaço na Linguística Aplicada.¹⁸

Cervo (2003), por exemplo, concluiu em sua pesquisa que a tradução tem um papel de relevância na aula de língua como meio de integrar a abordagem comunicativa ao ensino de línguas estrangeiras; como estratégia para construir atividades nas quais as experiências com e na língua-alvo são usadas; como instrumento para conscientização da natureza da linguagem e da tradução; como técnica de apropriação de uma habilidade específica relevante (saber traduzir); como instrumento de aperfeiçoamento linguístico e de formação global do estudante; e, finalmente, como meio de implementação da interdisciplinaridade dos conteúdos pedagógicos.

Os resultados da pesquisa de Hargreaves (2004) sustentam a relevância da tradução como atividade comunicativa e cultural, o que subsidia sua aplicação em processos de aprendizagem de línguas estrangeiras com abordagem comunicativa. O pesquisador investigou o papel da tradução no ensino de línguas como instrumento de conscientização cultural crítica, o que ocorre de maneira natural decorrente do contato com a expressão oral e escrita em duas línguas distintas. O pesquisador defende a volta da tradução com objetivos pedagógicos e culturais, de forma integrada ao ensino e não concorrente com outras atividades

Pierezan (2005) utilizou-se da pesquisa-ação para avaliar o uso da tradução como uma ferramenta auxiliar no ensino de inglês em uma classe de estudantes adultos universitários com grandes dificuldades no aprendizado da língua e concluiu que, usada como um instrumento auxiliar, a tradução tem um papel importante na sala de aula e pode influenciar o lado emocional do aluno, ajudando-o a superar a ansiedade e insegurança.

A pesquisa de Silveira (2007), por outro lado, discutiu a tradução aplicada ao ensino de línguas, buscando subsídios que pudessem caracterizá-la como uma habilidade e/ou competência linguística, além de detectar a sua aceitação junto aos professores de língua estrangeira. Os resultados desse estudo mostram que os professores têm um conhecimento muito superficial da Abordagem por Competências e que, apesar das propostas atuais de diversos pesquisadores com relação à tradução e da sua inclusão como habilidade linguística pelo Marco de Referência Europeu, ela ainda é muito negligenciada pelos professores de língua estrangeira como atividade pedagógica.

Ribeiro (2005) propôs um método que concilia tradução e ensino contrastivo, com o foco no desenvolvimento da habilidade de leitura. A análise dos dados mostrou que a tradução e o ensino contrastivo podem ser eficientes no ensino de língua estrangeira. Os dados mostram, portanto, que o aluno tem a chance de ser mais participativo no processo de ensino/aprendizagem de LE quando lhe é dada a chance de confrontar as duas línguas com a qual lida, tendo nos exercícios de tradução e nos consequentes contrastes que deles surgem a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos e experiências com os demais participantes do processo.

O principal objetivo da pesquisa de Silva (2005) era averiguar a validade de um ensino instrumental eclético que combina o inglês técnico, os princípios da abordagem comunicativa e a tradução. Os resultados indicam que uma aula dinâmica de inglês técnico baseada nos princípios da abordagem comunicativa, na boa aplicação de estratégias de leitura, e na utilização de atividades de tradução propicia uma aprendizagem eficaz.

Conforme visto anteriormente, várias pesquisas têm mostrado a tradução como uma ferramenta em potencial para o ensino de língua estrangeira. Popovic (1999) mostra que para

¹⁸ As dissertações descritas que foram realizadas na UnB, podem ser consultadas através do endereço eletrônico:

que isso seja possível, três aspectos devem ser demonstrados: que as críticas contra essa integração não são válidas, que os alunos precisam dela e que ela promove seu aprendizado.

Estudos que rebatem as críticas mais comuns (como, por exemplo, a de que a tradução ensina os alunos sobre a língua, mas não os ajuda a aprender como usá-la ou a de que ela incentiva o uso excessivo da LM) têm demonstrado que “essas objeções são justificadas somente se a prática da tradução se mostra como a combinação de regras de gramática com tradução para a língua alvo como a principal técnica prática.” (POPOVIC, 1999: 1) Popovic também afirma que para Duff (1990), esses estudos têm mostrado que se as atividades de tradução forem desenvolvidas de maneira adequada, elas podem ser empregadas para melhorar as quatro habilidades tradicionais e desenvolver a capacidade de se expressar com precisão, de forma clara e flexível. Quanto ao uso da LM, Popovic ressalta que os professores não devem esquecer-se de usá-la de forma razoável na sala de aula.

Ao aprender uma outra língua, o aluno inevitavelmente usará a tradução, pois ela “é uma atividade comunicativa da vida real – os alunos traduzem na classe para os colegas, decodificam sinais e coisas que percebem no ambiente, traduzem instruções e cartas para amigos e parentes etc” (POPOVIC, 1999: 1). Popovic lembra o aviso de Duff de que a competência na língua implica que nós saibamos nos comunicar na língua e a partir dela. No entanto, pouco direcionamento é dado sobre como nos comunicar de volta na língua mãe, coisa que muitos profissionais precisam fazer em seu trabalho diário. Além disso, Popovic chama a atenção para a atual situação de uma Europa unificada e multilíngue, onde a intensa circulação de pessoas e bens impulsionará, cada vez mais, o uso da tradução.

De acordo com Popovic (1999), pesquisas empíricas têm confirmado que os alunos acham que a tradução os ajuda a aprender uma língua. De acordo com Popovic, O'Malley e Chamot, ao investigar as estratégias de aprendizagem de alunos de inglês como segunda língua e de aprendizes de espanhol e russo como língua estrangeira, estabeleceram que a tradução (definida como usar a primeira língua como base para entender e/ou produzir uma segunda língua) fazia parte de 30% das estratégias. Em ambos os grupos, os estudantes iniciais utilizavam-se de repetição, tradução e transferência, enquanto que alunos de níveis mais avançados recorriam à inferência, mas sem abandonar estratégias familiares como

repetição e tradução. Popovic também traz outros estudos interessantes: para O'Malley e Chamot (1990), a tradução é a única estratégia típica da aprendizagem de inglês; Friedlander (1990) afirmou em suas pesquisas que a tradução da língua nativa para o inglês parecia ajudar mais do que atrapalhar as pessoas que escreviam, pois elas eram capazes de acessar mais informações ao trabalhar em sua primeira língua. Assim Friedlander conclui que os alunos que escrevem em inglês como segunda língua devem ser encorajados a usar sua primeira língua para fazer um primeiro rascunho e depois traduzir.

Em minha experiência como professora, pude perceber que os alunos quase sempre recorrem a esse tipo de estratégia, principalmente nas fases iniciais. No entanto, acredito que, por uma falta de orientação sobre a maneira certa de usar a tradução como estratégia para aprender, eles acabam cometendo um excesso de erros ao passar o texto da língua nativa para o inglês. Assim, um dos objetivos da presente pesquisa é exatamente propor orientações para que essa estratégia possa ser utilizada de forma eficaz.

Popovic chama a atenção para o fato de que estudiosos têm investigado sobre as formas pelas quais podem ajudar os alunos a aprender da maneira mais econômica e a tradução pode ser uma delas. Mas salienta que o propósito da tradução em sala de aula não é a de treinar profissionais, mas a de ajudar os alunos a desenvolver seu conhecimento de inglês. “Isso é um meio para um fim e não um fim a ser alcançado” (POPOVIC, 1999: 2). No entanto, alguns desses alunos podem tornar-se tradutores algum dia e o conhecimento básico de tradução que eles ganharam pode ser uma base sólida para construir habilidades de tradução.

Mesmo no que diz respeito aos próprios tradutores, não se pode negar que a tradução os ajuda a melhorar, cada vez mais, seu conhecimento sobre a língua. Kulwindr Kaur (2005) demonstrou que a tradução é uma forma de aprendizagem de língua e que o tradutor é sempre um aprendiz. Ao analisar cinco tradutores experientes, Kaur chegou à conclusão de que há características e uma abordagem similar entre a aprendizagem de línguas e o processo da tradução. A eles foi pedido que traduzissem textos científicos para a língua malaia, verbalizando seus processos de pensamento ou qualquer outra coisa que passasse por suas mentes enquanto traduziam os textos. Eles foram entrevistados e tiveram seus protocolos verbais transcritos e interpretados à luz do *Strategy Inventory for Language Learning* da

Oxford (1990). Kaur pôde perceber que, como a aprendizagem de línguas, a tradução também é um processo de solução de problemas. Ao traduzir, os tradutores acabaram utilizando as estratégias para aprendizagem de línguas propostas pelo livro da Oxford, quais sejam as diretas (memória, estratégia cognitiva e compensação) e as indiretas (metacognitiva, afetiva e social). Além disso, de acordo com as análises feitas, foi possível perceber que das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever), a atividade da escrita é a mais próxima da tradução.

As atividades de tradução devem ser cuidadosamente preparadas e aplicadas para que atinjam seu objetivo de auxiliar os alunos a aprender uma língua. Elas podem ser integradas ao conteúdo que está sendo dado com o intuito de ajudar o aluno a compreendê-lo com mais facilidade. Concordo com Popovic (1999) quando fala que as atividades podem ser integradas à leitura, a exercícios de audição e escrita. Além disso, é aconselhável que exercícios mais longos de tradução sejam feitos em casa. É importante que atividades de tradução sejam realizadas em grupo ou em pares para que os alunos possam comparar e discutir suas ideias. Concordo com Popovic também quando sugere que a tradução de textos da língua materna para a língua estrangeira se dê somente em níveis mais avançados, por ser de maior complexidade.

Apesar de ser consenso entre estudiosos como Harmer, Ellis, Nunan e Lamb que a tradução é mais útil como uma rápida forma de apresentar sentidos de palavras e itens contextualizados, não se pode limitar o papel da tradução à simples apresentação de itens lexicais¹⁹. Segundo Popovic, deve-se achar um caminho para que a tradução seja adequadamente integrada no ambiente comunicativo e para que se criem atividades desafiadoras com profundidade cognitiva. Ela apresenta, assim, os critérios a serem seguidos pelas atividades de tradução numa sala de aula de ensino de inglês como segunda língua, retiradas de Nolasco e Arthur:

- a linguagem é usada com um propósito;
- elas criam um desejo de comunicação;
- elas encorajam os estudantes a serem criativos e contribuir com suas ideias;
- foca-se mais no que os estudantes estão dizendo do que em como eles estão dizendo;
- os estudantes trabalham independentemente do professor;

¹⁹ Deve-se atentar para o fato de que esse autores se referem apenas à modalidade de tradução pontual ou explicativa, que será tratada na próxima seção.

- os alunos determinam o que eles querem dizer ou escrever. (NOLASCO e ARTHUR, 1995:59 apud POPOVIC, 1999:3)

As atividades de tradução não precisam ser apresentadas isoladamente; ao contrário, devem ser integradas nos cursos comunicativos existentes, conforme minha proposta. Elas devem ser integradas às diferentes habilidades e em momentos diferentes da aula. Popovic (1999) traz a possibilidade da tradução ser apresentada em atividades preparatórias de pré- tradução, em atividades após a leitura, antes de produção escrita ou para praticar gramática ou vocabulário. Além disso, a tradução pode ser utilizada para consolidação ou para revisão e avaliação.

1.6.1 Modalidades de tradução em sala de aula

Devido à confusão na literatura ao conceito de tradução quando se trata do seu uso no ensino de línguas, faz-se necessário descrever as diferentes modalidades de tradução em sala de aula.

Traduções pontuais ou explicativas evitam a perda de tempo com explicações que os alunos não entendem, mímicas e outras tentativas que ocorrem porque os professores não podem traduzir de jeito nenhum na frente dos alunos. Acreditamos que o professor

deve usar o bom senso de permitir a chamada **tradução explicativa**. Assim permite-se a utilização pontual e deliberada da tradução para esclarecer significados desconhecidos da outra língua, o que seria difícil de alcançar meramente pelo contexto. (RIDD, 2006)

As produções dos alunos, sejam orais ou escritas, estão repletas de marcas de uma elaboração mental na LM, exemplos da **tradução interiorizada ou subliminar**. Por mais que se queira proibir o uso da tradução, esse tipo de tradução é impossível de ser controlado, pois ocorre o tempo todo na cabeça dos alunos. A **tradução subliminar**, explica Ridd (2007) é um tipo de tradução inconsciente, não controlada e não sujeita ao monitor do aprendiz, que prolonga a interferência e retarda o momento em que o aluno conseguirá manter separados os dois códigos em contato.

A tradução que estimula as faculdades críticas do aprendiz é a **tradução pedagógica ou textual**, que lida com comunicações significativas e contextualizadas. É justamente o contexto e o co-texto que fomentam a discussão e é por meio da discussão das opções com que o aprendiz se defronta que nasce a consciência crítica e que se enriquece a aprendizagem em termos linguísticos e culturais. (cf. RIDD 2007)

Alves (2007) também defende a tradução textual, que ao contrário da tradução pontual ou de frases descontextualizadas, permite que o aluno manipule e lide com o vocabulário em contexto e que associe o léxico de forma flexível nas duas línguas. Além disso, como recurso adicional no ensino, oportuniza um contato a mais com os itens lexicais. Assim, a tradução trabalha com o vocabulário em contextos significativos – o que enseja aprendizagem significativa e relevante – ao mesmo tempo em que permite o reforço do contato e aprendizagem (e consequente internalização) dos itens lexicais que o aprendiz busca adquirir.

1.6.2 Tradução Textual na Andragogia

A tradução textual ou interpretativa que defendemos na andragogia de línguas estrangeiras consiste na tradução de textos inteiros cujo contexto deve ser conhecido. Muitos autores defendem o uso de textos autênticos, mas dificilmente esses textos podem ser traduzidos por alunos iniciantes, então não necessariamente precisaríamos utilizar textos autênticos no começo do curso; com a prática de textos mais acessíveis, os alunos poderiam mais tarde utilizar textos autênticos. Outra opção é a adaptação de textos autênticos para permitir seu uso com alunos com menos domínio de LE.

A tradução textual difere do uso de LM em sala de aula. Quando o professor utiliza o português para explicar gramática, por exemplo, não está traduzindo. Traduções pontuais também não estão incluídas na definição de tradução textual. Isso ocorre quando o aluno pergunta ao professor a tradução de uma palavra isolada, por exemplo.

O objetivo de se ensinar a tradução textual não é a de formar tradutores, mas de ensinar ao aluno uma quinta habilidade: a habilidade tradutória. O ensino de tradução textual possibilitaria ao aluno saber como ele deve fazer para traduzir corretamente, desenvolvendo a habilidade de reconhecer estilo de texto, as funções do texto, tipos de texto. O aluno

começaria a perceber que ele deve procurar transformar o texto, a princípio da LE, num equivalente na LM. O professor deve mostrar como utilizar o dicionário, ensinar sobre que informações o aluno pode encontrar no dicionário, alertar para os problemas dos dicionários bilíngues que muitas vezes são ineficazes, não dão exemplos e só tem um equivalente na outra língua. Muitos alunos de nível intermediário só possuem dicionários bilíngues e não sabem usar o dicionário monolíngüe. Incluindo exercícios de tradução textual, o professor conseguiria fazer com que o aluno compreendesse a importância do contexto, ajudando-o a procurar fazer a melhor tradução possível.

Segundo Lorsch (1994), a competência tradutória, como a que os tradutores profissionais adquirem, é o resultado de um processo de desenvolvimento que nunca termina. Esse processo nasce de uma predisposição à tradução que todo indivíduo possui. Então, por que não recorrer a exercícios de tradução na aula dos adultos?

Quando analisamos o perfil do aluno adulto, concluímos que o ensino de tradução textual seria um componente natural nas suas aulas de inglês como LE. Ele tem muita necessidade de traduzir; isso pode ser observado em todas as aulas. Muitos alunos são muito dependentes do dicionário bilíngue porque não se conformam com a explicação de uma expressão, de um item lexical, mas precisam saber o equivalente em português.

O uso da tradução textual na aula de inglês como LE para alunos adultos seria muito vantajoso já que a tradução textual contempla os cinco principais atributos da andragogia (Vê item 1.4.1). Por ignorar o papel da autonomia do aprendiz, os vários métodos de ensino geraram propostas e explicações lineares sobre o processo de aprendizagem, sem levar em conta que o ser humano é sempre o mediador de sua aprendizagem e que efeitos diferentes poderão surgir em relação ao mesmo conjunto de variáveis em aprendizes diferentes.

Os adultos devem ter uma aula diferenciada que valorize a sua autonomia. O aluno, por meio de exercícios de tradução com o direcionamento do professor, pode, mais tarde, traduzir sem a ajuda dele. À medida que o aluno começa a treinar a tradução, ele faz a relação entre o inglês e o português com mais segurança, aperfeiçoando sua habilidade tradutória e, conseqüentemente, atingindo aos poucos a autonomia almejada.

O ensino de tradução também permite que a experiência acumulada pelos adultos seja aproveitada. Geralmente, o adulto possui um vocabulário de LM mais extenso que os demais alunos, tem mais conhecimento de mundo, está mais interessado no noticiário. Ele pode, portanto, relacionar melhor a LE com a LM.

O adulto tem maior interesse em aprender aquilo que está relacionado com situações reais de sua vida e a tradução é uma atividade que ele muitas vezes precisa fazer. Quando ele quer, por exemplo, traduzir um artigo para um amigo, quando deseja traduzir a letra de uma música, quando vai ao supermercado e compra um produto importado e quer explicar para alguém o que está escrito, quando usa a Internet e depara-se com a língua em vários momentos, quando precisa usar um manual que só tem explicações em inglês e ele precisa dar as instruções do manual para alguém e outras situações.

O exercício da tradução bem direcionado pode ser visto como um desafio que os alunos se sentem motivados a enfrentar. As estratégias de tradução para Lörcher são sequências comportamentais complexas que ele chama de elementos. Nesses elementos, está incluída a busca de soluções para resolver um problema. Muitas vezes, a tradução será um desafio, um exercício muito mais interessante que aqueles tradicionais de “siga o modelo”.

Como citado por Chesterman (1998:140), muitos pesquisadores têm se interessado pelas diferentes estratégias utilizadas por alunos bem-sucedidos para alcançar competência linguística e sociolinguística na LE em oposição às estratégias utilizadas por aqueles que não tiveram um bom desempenho. Muitas dessas estratégias são metacognitivas, algumas são cognitivas e outras sociais ou afetivas. Algumas estratégias são: criar as próprias oportunidades para a prática; monitorar a própria produção; pedir esclarecimentos; inferir; uso de sinônimos; comparação analítica com LM; raciocínio indutivo e dedutivo; análise de problemas. Todas elas são perfeitamente cabíveis no processo de tradução.

O processo de tradução envolve um raciocínio lingüístico intenso. Muitas vezes, o aluno precisa modificar as partes sintáticas, semânticas e pragmáticas do texto para chegar a uma boa tradução. O aluno também usa estratégias psicolinguísticas como a criatividade, inferência e outros. Ele começa com algumas idéias e usa o seu acervo de palavras,

expressões idiomáticas, regras gramaticais, padrões retóricos e suas experiências passadas para realizar tal tarefa.

Ridd (2007) lista os benefícios da tradução no ensino/aprendizagem de LE:

- a) A tradução permite uma aprendizagem mais segura com domínio vocabular mais preciso e percepção mais clara dos respectivos mapas das línguas em contato;
- b) A tradução aumenta, inicialmente, o grau de interferência visível mas depois reduz - mas isso pode ser amenizado se a tradução ativa ficar restrita a fases subsequentes de aprendizagem;
- c) A tradução estimula a consciência linguística propiciando fartas oportunidades para o exercício da análise crítica do discurso e da pedagogia crítica.
- d) A tradução instaura um re-equilíbrio no jogo de poder, promovendo relações mais simétricas na sala de aula;
- e) A tradução promove uma visão mais equilibrada e crítica da cultura da LE, frequentemente retratada de maneira propagandística nos materiais didáticos;
- f) A tradução melhora a auto-estima do aprendiz, reduz o filtro afetivo que emperra a aprendizagem e molda uma identidade equilibrada.

Alves (2007) ressalta outro ponto importante a ser citado. A tradução pode limitar ou evitar problemas como interferência pela ativação do monitor, inclusive evitar a fossilização do que é ou está errado. Uma vez ciente que algumas circunstâncias de uma língua não podem ser usadas na outra, um aluno terá a habilidade de traduzir um mesmo conceito nas duas línguas, e assim ele estará estendendo aquilo que já sabe ao invés de estar adquirindo conhecimentos e experiências inteiramente novos. Tudo isso é possível se o aprendiz for ensinado a traduzir adequadamente. “Não praticar a tradução significa abrir mão de recursos valiosos na educação pela linguagem e pelas línguas.” (RIDD, 2007)

1.7. Aprendizagem colaborativa

Figueiredo (2006) afirma que a literatura na área de Linguística Aplicada tem nos mostrado os benefícios pedagógicos do trabalho em grupo em sala de aula de LE/L2. Um dos grandes benefícios observados é o fato de que a interação maximiza a aquisição da nova língua por promover oportunidades tanto para *input* quanto para *output*. Por meio da

interação, os aprendizes podem melhorar suas oportunidades de aprendizagem, usando uns aos outros como recursos.

Segundo Figueiredo, a aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista, que se refere a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. A aprendizagem colaborativa baseia-se principalmente na teoria sócio-cultural, elaborada por Vygotsky e seus colaboradores.

Figueiredo (2006: 22-23) lista os benefícios da aprendizagem colaborativa:

- 1) maximiza o output do aprendiz, promove interação com vistas à negociação de significado;
- 2) promove um ambiente de apoio por intermédio do trabalho em grupo, há uma diminuição da ansiedade dos alunos em expressarem-se na língua-alvo. Os alunos compartilharam conhecimentos e informações, têm condições de aprender uns com os outros e de perceber que todos têm dificuldades e facilidades em certos aspectos da língua que estão aprendendo;
- 3) favorece o compartilhamento do conhecimento entre alunos e professores. O professor valoriza as experiências pessoais dos alunos e também aprende por meio dessas experiências;
- 4) aumenta a auto-estima dos alunos ao fazer com que eles gostem mais da escola e da matéria estudada, bem como de aumentar sua habilidade em trabalhar com os outros;
- 5) alunos têm a oportunidade de tornarem-se mais reflexivos e mais autônomos.

Wells (1999, apud FIGUEIREDO 2006), afirma que o fato dos alunos trabalharem em grupo, independentemente de haver um mais capaz entre eles, faz por si só que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam caso o fizessem sozinhos. Trabalhando juntos, os aprendizes não compartilham apenas ideias e informações, mas também estratégias de aprendizagem.

1.8. Teoria das múltiplas inteligências

Quando o professor estiver em uma sala de aula para o ensino de inglês como LE, ele deve prestar atenção em como uma pessoa que ele está observando (ou como ele mesmo)

explica a variedade de idades em toda a aula, no tipo de técnicas que forem usadas, no controle da sala de aula, nos registros verbais, assim como na linguagem corporal, nos estilos de aprendizagem, nas trocas entre aluno e professor, e em que tipo de relação essas trocas promoveram. Essas referências podem ser observadas pelo próprio professor quando ele começa a ensinar.

Tendo mostrado as diferenças existentes nas diversas faixas etárias, é preciso ressaltar a importância de se preparar o professor para reconhecer e adequar a sua aula à faixa etária de sua turma e que cada indivíduo é único como mostra Howard Gardner.

Psicólogo construtivista muito influenciado por Piaget, Gardner distingue-se de seu colega na medida em que Piaget acreditava que todos os aspectos da simbolização partem de uma mesma função semiótica, ao passo que ele acredita que processos psicológicos independentes são empregados quando o indivíduo lida com símbolos linguísticos, numéricos gestuais ou outros. Segundo Gardner, uma criança pode ter um desempenho precoce em uma área (o que Piaget chamaria de pensamento formal) e estar na média ou mesmo abaixo da média em outra (o equivalente, por exemplo, ao estágio sensório-motor). Gardner descreve o desenvolvimento cognitivo como uma capacidade cada vez maior de entender e expressar significado em vários sistemas simbólicos utilizados num contexto cultural, e sugere que não há uma ligação necessária entre a capacidade ou estágio de desenvolvimento em uma área de desempenho e capacidades ou estágios em outras áreas ou domínios (MALKUS *et al*, 1988).

Num plano de análise psicológico, afirma Gardner (1982), cada área ou domínio tem seu sistema simbólico próprio; num plano sociológico de estudo, cada domínio se caracteriza pelo desenvolvimento de competências valorizadas em culturas específicas. Gardner sugere, ainda, que as habilidades humanas não são organizadas de forma horizontal. Ele propõe que se pense nessas habilidades como organizadas verticalmente, ao invés de haver uma faculdade mental geral, como o aprendizado, em cada área ou domínio, com possíveis semelhanças entre as áreas, mas não necessariamente uma relação direta.

A teoria das inteligências múltiplas foi desenvolvida por Howard Gardner em 1994. Segundo sua teoria, todo indivíduo possui um conjunto de inteligências identificáveis. Essas inteligências são: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica,

interpessoal e intrapessoal. É de extrema importância que o professor conheça essas inteligências. Recentemente adicionou à lista a inteligência naturalista e ainda tem pesquisado a existencial-espiritual.

1.8.1. Características das Inteligências

Linguística

Relaciona-se com as palavras, com a linguagem escrita ou falada. Usa-se esta inteligência para ouvir, falar, ler, escrever e interpretar a linguagem. É um ponto forte em todas as pessoas que são sensíveis aos sons, ritmos e significados das palavras, que lidam criativamente com as palavras e também têm facilidade para lembrar de informações e para dar explicações.

A tradução textual indiscutivelmente ativa a inteligência linguística, já que há interpretação de linguagem, envolve a busca dos significados das palavras.

Lógico- Matemática

Trata do raciocínio dedutivo e indutivo, número e relacionamento. Ajuda a organizar, hierarquizar e sistematizar todas as coisas, encontrar ordem no caos. Auxilia ainda na capacidade para vislumbrar soluções de problemas, cálculos e transformações. Procura entender pela lógica.

Musical

É a habilidade de reconhecer padrões sonoros, melodias, tons e ritmos. O indivíduo portador dessa habilidade possui grande sensibilidade a sons ambientais, voz humana e em reconhecer e utilizar instrumentos musicais.

Espacial

É a capacidade de representar o mundo internamente em sua mente. O indivíduo portador desta habilidade se locomove facilmente por lugares, encontra caminhos, observa

pequenos detalhes, reconhece rostos, cenas ou objetos, interpreta imagens com facilidade, relaciona uma coisa com outra.

Interpessoal

Responsável pelo relacionamento pessoa-a-pessoa. Habilidade de comunicar-se com os outros, de ter empatia por seus sentimentos e convicções. O portador desta inteligência compreende melhor os outros, seus sentimentos, estado de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Sabe a maneira de atingir seus objetivos em relação ao outro.

Intrapessoal

Refere-se à compreensão de si mesmo, saber quem é, saber o que pode fazer, como reage às coisas, a fatos e o que deve evitar. Os portadores dessa inteligência evitam cometer erros, já que conhecem seus pontos fortes e fracos. Administram os próprios humores, os sentimentos, as emoções e seus projetos.

Corporal-cinestésica

É a habilidade de usar o corpo inteiro ou parte de seu corpo para fazer algo ou simplesmente para gerar um tipo de produção. Pessoas com essa habilidade expressam seus sentimentos através de movimentos e aprendem mais facilmente usando movimentos corporais, como nos jogos.

Naturalista

Capacidade de entender, organizar, categorizar e preservar o mundo. Nela estão relacionados todas as pessoas que se preocupam com a natureza e com o ecologicamente correto.

1.8.2. As Múltiplas Inteligências nos Processos de Ensino e Aprendizagem

Todas as inteligências são importantes para que uma pessoa seja competente e produtiva na sociedade, embora as inteligências se manifestem de maneiras diferentes, em níveis de desenvolvimento diferentes. É importante avaliá-las e estimulá-las de maneira adequada.

É dever de todo professor identificar os pontos fortes e fracos de seus alunos, bem como reconhecer os que necessitam de mais ajuda e também os criativos, os talentosos, os muito talentosos. O professor deve estruturar suas aulas e os materiais por caminhos diversificados, de modo que todos os alunos atinjam os objetivos pretendidos. Além disso, deve agrupar seus alunos de forma que as diversas inteligências se unam e se complementem.

Cada inteligência é um meio real de aprendizagem. Ao identificar que uma aflora mais do que outras, dever-se-ia usá-la para desenvolver as demais, permitindo que o maior número de alunos atinja o conhecimento tão eficientemente quanto possível.

Cada professor e cada aluno possuem o seu próprio perfil de inteligência, feito de doses diferentes de cada tipo de inteligência. É importante saber que todos os alunos aprendem de maneiras diferentes, cada um do seu jeito. E os professores também têm suas inteligências mais fortes e mais fracas que as outras, o que afeta a maneira como o professor ensina.

É evidente que, às vezes, não podemos nos dirigir a todos os perfis de múltiplas inteligências. Entretanto, uma maneira pela qual podemos tentar atender a todas as inteligências em nossas aulas é ensinar através de atividades que contemplem várias inteligências. O professor pode planejar suas aulas tentando cobrir mais de uma inteligência e, com o tempo, equilibrar suas aulas para que todos os alunos sejam beneficiados.

Segundo Lawrence (2006), a inteligência se refere à habilidade de certa parte do cérebro para mostrar se é musical, lógica, ou espacial. Os estilos de aprendizagem são caminhos que melhoram a habilidade de usar a inteligência do cérebro para maximizar a sua eficiência. Cada pessoa pode ter estilos de aprendizagem preferidos e favorecido o desenvolvimento de uma inteligência ou outra. O objetivo do educador de adultos deve ser combinar essas preferências e vantagens.

1.9. Papel do professor

Como nos mostra Almeida Filho (2005:69) professores e alunos desenvolvem papéis no seu trabalho de ensinar e aprender línguas. Os mais tradicionais têm sido:

Da parte do professor,

- O aprender leva a erros e cabe a ele a responsabilidade de evitar o erro pelo ensino preventivo e de corrigi-los quando se tornam inevitáveis.
- Controlar a recompensa e a punição.
- Prever a ordenação do conteúdo das lições e unidades.
- Dar para o aluno receber.
- Exercer o poder de que se constitui o professor.

Da parte do aluno,

- Ser passivo e receptivo nos trilhos produzidos pelo professor,
- Desenvolver linguagem por procedimentos mecânicos ou repetitivos.

As características do professor numa visão renovada seriam:

O professor

- conscientemente minimiza as diferenças de status/poder entre ele e os alunos através de um estilo democrático,
- age mais como um orientador do que autoridade máxima,
- é facilitador de atividades,
- está preocupado com aprendizagem individual, com estilos diversos e
- forma alunos que aprendem com crescente independência.

O aluno

- assume responsabilidades pelo progresso ao tomar consciência do processo de aprender línguas,
- é ativo na sala de aula (contribui, sugere, ajuda) e
- deve ser capaz de fazer escolhas e regular o seu ritmo de aprender.

Há que se orientar o aprendizado, apoiando o aluno que se esforça por aprender e, ainda, buscar não criar mais obstáculos do que os que já possam existir e ainda minimizar os que existirem com o apoio de ciência aplicada adequada.

Em relação às implicações pedagógicas, Oxford e Ehrman (1993:188) afirmam que professores de L2 e LE devem aprender a identificar e compreender as diferenças afetivas individuais de seus alunos; e destacam: “muitos professores excelentes aprendem isso intuitivamente, mas entender explicitamente as diferenças individuais pode melhorar o trabalho de todos os professores.”

Por acreditar que pela reflexão o professor pode melhorar a sua prática e ajudar os seus alunos a aprender numa visão renovada, essa pesquisa foi feita. Com o objetivo de identificar as diferenças existentes no ensino de língua estrangeira para adultos e aproveitá-las com o uso da tradução, a pesquisa-ação que foi realizada será mostrada passo a passo no segundo capítulo.

“Se existe uma forma de fazer melhor, descubra-a.”

Thomas Edison

CAPÍTULO 2 - Metodologia

Neste capítulo, temos a intenção de expor os princípios da pesquisa-ação e apontar os percursos essenciais à sua legitimidade enquanto metodologia de pesquisa, além de contextualizar a pesquisa-ação realizada, delimitar os participantes, ressaltar a importância dos princípios éticos na pesquisa, descrever como foi feita a coleta de dados, especificar os instrumentos de coleta de dados e apresentar os procedimentos para a análise de dados.

2.1 Pesquisa-ação

Segundo Almeida Filho (2005), o ensino/aprendizagem de línguas é delicado e complexo. Na ausência de auxílio profissional sistemático e bem-informado, podem ocorrer distorções no processo cujo efeito pode ser o aumento da dificuldade em aprender, debilidade de resultados, frustração geral. A condição de despreparo e desorientação é muito grande entre professores e alunos. A maioria dos professores não reflete sobre as técnicas que utiliza e nem submete à análise crítica as maneiras pelas quais aprendeu a língua estrangeira. Apesar de, muitas vezes, a estrutura dos cursos e materiais convencionais ser rígida, arbitrária, o professor nem a questiona. Isso acontece muitas vezes porque o professor apenas se submete ao que foi estabelecido e não questiona tal situação. Portanto, cabe ao professor sempre o desafio de pensar-se como profissional que merece o olhar da observação científica que refaz os conhecimentos e os coloca para sua inspeção formadora.

Apresentamos, neste item, os princípios da pesquisa-ação, que é o referencial metodológico adotado para a pesquisa apresentada por ser o método que permite intervenção e colaboração, tendo em vista que os objetivos desta pesquisa são verificar como a tradução textual no ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) no ensino para adultos pode contribuir para diminuir a dificuldade encontrada pelos alunos ao combinar produção escrita e tradução.

A pesquisa-ação relatada nesta pesquisa foi selecionada de acordo com Macintyre (2002), segundo o qual a pesquisa-ação é uma investigação em que, como resultado de uma rigorosa auto-avaliação da prática atual, o pesquisador focaliza um problema (ou tópico que precisa ser explorado) e, com base nas informações (sobre a teoria, as pessoas que estarão envolvidas e o contexto), planeja, implementa, e daí avalia uma ação para, então, tirar conclusões com base nas descobertas. O autor ressalta a importância da literatura como caminho a apontar um tópico que seja tão interessante e relevante para o pesquisador, quanto contextualmente apropriado. A literatura pode alertar o leitor para potenciais dificuldades em sua pesquisa.

Macintyre (2002) afirma também que a pesquisa-ação em sala de aula pode ser:

1. criativa, ou seja, o professor pode escolher um tópico que é intrigante e desafiador que seja, ao mesmo tempo, apropriado para os alunos envolvidos;
2. contextualizada: todo o plano é idealizado pelo professor no seu próprio ambiente;
3. realista, isto é, o conhecimento íntimo do contexto permite ao professor avaliar o que precisa ser feito e o que pode ser feito;
4. flexível: pode responder às circunstâncias que não haviam sido previstas;
5. rigorosa: todos os resultados são analisados minuciosamente;
6. esclarecedora: o pesquisador pode descrever o que aconteceu e explicar porque as coisas são como são.

Segundo Johnson (1993 apud FREEBODY, 2003), a pesquisa-ação é a investigação deliberada direcionada para soluções, conduzida e pertencente a um indivíduo ou grupo, caracterizada por ciclos espiralados de identificação de um problema, coleta sistemática de dados, reflexão, análise e ação decorrente, e, finalmente, redefinição do problema. É a tentativa de experimentar ideias na prática como meio de aumentar o conhecimento e/ou melhorar o currículo, o ensino e o aprendizado.

Alguns aspectos da pesquisa-ação foram considerados e ajudaram na escolha desta metodologia:

- Interação entre pesquisadores e pessoas envolvidas na situação a ser investigada;
- Prioridades dos problemas como resultado da interação;
- Relação do objeto de investigação com a situação e os problemas encontrados;

- Objetivo da pesquisa-ação: resolução do problema ou seu esclarecimento;
- As decisões, ações e toda atividade intencional são acompanhadas;
- Ampliação do conhecimento de todos inseridos na situação, “nível de consciência”;
- Objetivo prático – levantamento de soluções e proposta de ações visando equacionar o problema;
- Objetivo de conhecimento – obtenção de informações, estabelecimento de relações com diversas áreas do conhecimento e ampliação /produção de conhecimento.

Por intermédio da pesquisa-ação, descortina-se a possibilidade de desenvolvimento profissional do professor reflexivo ao mesmo tempo em que produz um estudo contextualizado, baseado na observação das ações. Estando envolvida no contexto onde a pesquisa se realizou, considero que, de acordo com Thiollent (2004), tive um papel ativo na investigação dos problemas detectados: a proibição do uso da tradução em sala de aula que acaba por distorcer seu grande potencial, a necessidade e a dificuldade que os alunos têm em traduzir; e acompanhando as ações que surgiram para solucioná-los, amenizá-los, ou pelo menos trazer maior reflexão sobre o tema. A ideia da pesquisa-ação é não limitar a investigação aos aspectos acadêmicos e burocráticos, ou ainda o simples levantamento de dados. O pesquisador tem papel ativo na realidade dos fatos, característica importante da pesquisa-ação, pois como professora-pesquisadora considero que a busca de melhores resultados em sala de aula, envolvendo várias pessoas, é um desafio que exige mudança no que vem sendo feito no ensino de línguas: a reconsideração da tradução como parte importante e relevante no aprendizado de inglês para adultos. Porém, pelo tempo que tive para realizar a pesquisa, creio que se trate apenas de um início de pesquisa-ação. Na minha opinião, a pesquisa-ação é um método típico da ciência aplicada, que procura não só retratar mas também intervir em e mudar a realidade.

2.2 O contexto da pesquisa

Considerando a relevância da sala de aula como o contexto onde a aprendizagem e consequente aquisição da LE ocorrem, o cenário desta pesquisa foi a sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira no curso livre em que trabalho.

O curso localiza-se na Asa Sul do Plano Piloto, em Brasília, funcionando nos três turnos, e atende alunos a partir dos oito anos de idade. O critério básico estabelecido para a escolha deste contexto foi por ser o meu local de trabalho para que eu pudesse intervir na prática, experimentar, planejar, implementar e avaliar com base nas informações da literatura, as pessoas que estão envolvidas e o contexto; tirar conclusões com base nas descobertas. O curso, que é uma cooperativa, aceita a experimentação e inclusive já foi contexto de outras pesquisas²⁰.

2.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com uma turma no nível pré-intermediário que estuda inglês há dois anos. A turma tem nove alunos de diferentes profissões. Os critérios utilizados para a seleção dos participantes foi o fato de que os nove alunos da turma são adultos e a dificuldade que eles experimentam na produção escrita causada pelo uso indiscriminado da tradução subliminar e por considerar importante a integração da tradução na aula desses alunos como ferramenta auxiliar na aprendizagem.

2.4 O Princípio Ético

Segundo Punch (1994), a ciência levanta questões práticas, éticas e legais. As questões envolvidas nos confrontam com dilemas fundamentais, como a proteção dos sujeitos *versus* a liberdade de conduzir pesquisa e de publicar descobertas. Essas questões giram em torno do dano, consentimento, manipulação, privacidade e confidencialidade de informações.

O autor ainda afirma que a corrente de trabalho evolucionista e intervencionista ou pesquisa-ação tem desenvolvido uma fase em que os sujeitos são vistos como parceiros no processo de pesquisa. Enganá-los seria enfraquecer processos futuros. Se a pesquisa-ação realmente procura capacitar os participantes, então o pesquisador deve ser honesto com eles. Algumas agências de financiamento exigem que a pesquisa esteja de acordo com princípios éticos. Essas forças têm tido um impacto poderoso na conscientização sobre ética na pesquisa

²⁰ Como por exemplo a pesquisa de Campos, T. R. **Forças de abordagens em busca de uma equação de ensinar e aprender LE**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília. 2007.

e têm lutado contra a manipulação e a favor de se levar em conta os interesses dos participantes da pesquisa.

Entretanto, não existe uma receita infalível de como o pesquisador deve se comportar; cada indivíduo terá que traçar o seu próprio caminho. Não há consenso sobre o que é público e privado, o que constitui dano, e quais são os benefícios do conhecimento. Punch (1994) encoraja os pesquisadores, ressaltando a importância de ir a campo e pesquisar mas, antes de ir, o pesquisador deve parar e refletir sobre as dimensões políticas e éticas da sua pesquisa para não causar transtornos no contexto pesquisado, traumas pessoais ao pesquisado e ao pesquisador e, até mesmo, causar danos à disciplina.

Segundo Moura Filho (2000), uma conduta ética por parte do pesquisador torna-se, cada vez mais, um requisito indispensável às pesquisas na área de ciências sociais que pretendam credibilidade. As preocupações éticas que tive foram: pedir permissão, agir com honestidade, usar nomes fictícios, trabalhar rigorosamente com o intuito de buscar qualidade na realização do trabalho de campo.

Conversei com os alunos sobre a pesquisa explicando o que planejava estudar e como pretendia fazê-lo e pedi a ajuda deles para realizá-la. Pedi autorização aos alunos para que pudessem ser gravados, entrevistados, e analisados e pedi permissão à coordenação da escola para que a pesquisa fosse realizada. Além disso, procurei adaptar as atividades à matéria que estavam estudando a fim de que os alunos não fossem prejudicados com as minhas intervenções e a entrevista foi feita fora do horário de aula, afinal, havia um calendário a ser cumprido.

2.5 A coleta de dados

De acordo com Macintyre (1991), um plano de ação propicia oportunidades para a coleta de dados sobre certas categorias de resposta. Essa é a evidência que responderá a pergunta de pesquisa. Para que isso ocorra de maneira eficiente, diferentes métodos de coleta de dados devem ser planejados com antecedência à primeira ação e idealmente administrados, para que as descobertas possam ser comparadas e os verdadeiros resultados registrados. Esse método é chamado de triangulação. Segundo Fetterman (1998), a triangulação é o ponto

central da validação etnográfica, pois checa uma fonte de informação com outra para obter explicações alternativas e confirmar hipóteses. De acordo com Janesick (1994, apud Moura 2000), a triangulação serve como uma ferramenta heurística para o pesquisador, já que compreende o uso de dados de várias origens em um único estudo.

A coleta de dados foi realizada em um curso livre em Brasília, conforme já descrito, pela professora-pesquisadora, que fez atividades de tradução textual com a sua turma, aplicando os demais instrumentos de coleta.

Com o objetivo de facilitar a compreensão do processo utilizado na obtenção de dados, serão descritos neste item os seguintes instrumentos: questionários, gravações, notas de campo, observações e entrevistas.

O quadro 5 ilustra os passos da pesquisa.

QUADRO 5 – Organização da Pesquisa

1ª. etapa – Questionários	Objetivo	Instrumento de coleta de dados
Questionário 1	Identificar o perfil da turma e as crenças dos alunos.	Questionário
Questionário 2	Descobrir as preferências de aprendizagem dos alunos.	Questionário
Questionário 3	Obter dados relacionados à visão dos alunos sobre o papel da LM.	Questionário
Inventário de inteligências múltiplas para adultos	Obter mais características sobre as inteligências dos alunos.	Questionário
2ª. etapa – Atividades	Objetivo	Instrumento de coleta de dados
1. Colocar um pequeno texto em ordem.	Verificar o uso da LM na realização da atividade.	Observação, notas de campo e gravação.
2. Traduzir palavras de um diálogo e depois o diálogo inteiro.	Mostrar a importância do contexto na tradução	Observação, notas de campo e gravação.
3. Traduzir dois textos para o português.	Verificar a contribuição da tradução textual para o ensino/aprendizagem de línguas.	Observação, notas de campo e gravação.
4. Traduzir um texto para o inglês.	Verificar a contribuição da tradução textual para o ensino/aprendizagem de línguas.	Notas de campo e gravação.
5. Escutar um diálogo em inglês e responder as perguntas em português.	Verificar a contribuição da tradução textual para o ensino/aprendizagem de línguas.	Notas de campo e gravação.

6. Ouvir uma história em português e contá-la em inglês.	Verificar a contribuição da tradução textual para o ensino/aprendizagem de línguas.	Notas de campo.
7. Tradução oral de uma música.	Verificar a contribuição da tradução textual para o ensino/aprendizagem de línguas.	Notas de campo e gravação.
8. Traduzir parte do primeiro capítulo do livro “O Corcunda de Notre Dame”.	Verificar a contribuição da tradução textual para o ensino/aprendizagem de línguas.	Notas de campo.
3ª. etapa	Objetivo	Instrumento de coleta de dados
Entrevista	Perguntar a opinião dos alunos sobre as atividades propostas e sobre o uso da LM e da tradução no ensino/aprendizagem de línguas.	Notas de campo.

A primeira etapa consiste na aplicação de questionários. Primeiro, os alunos receberam o **questionário 1**, com as seguintes perguntas:

- 1- Qual é o seu nome?
- 2- Qual é a sua escolaridade?
- 3- Qual é a sua profissão?
- 4- Você já estudou inglês antes?
- 5- Por que você estuda inglês?
- 6- Como o inglês deve ser ensinado?
- 7- Como você aprende inglês?

Os alunos puderam responder o questionário em casa. As perguntas foram feitas para poder traçar o perfil dos alunos e obter informações sobre suas crenças a respeito do ensino/aprendizagem de LE.

O segundo e o terceiro questionários (também nos anexos) foram retirados do livro “Using the Mother Tongue”. O objetivo desse livro, de acordo com Deller e Rinvoluceri (2002), é libertar os professores da culpa de usar a LM e pensar em maneiras de usá-la como um recurso real e imprescindível para os alunos. Eles trazem a LM para a sala de aula e ela não pode ser ignorada. Os autores do livro acreditam que a LM pode estimular a compreensão e a aprendizagem. O uso criterioso da LM na sala de aula beneficia a todos. Os alunos se sentem seguros e, especialmente no nível iniciante, o progresso deles é mais rápido. Nos

outros níveis, o uso criterioso da LM permite que os alunos aproveitem sua inteligência linguística. Há, ainda, a oportunidade de desenvolver a autonomia do aluno. “A LM é o útero de onde as novas línguas nascem na cabeça dos alunos, então retirar a LM da sala de aula é como tentar desmamar um bebê no seu primeiro dia de vida.”²¹ (DELLER e RINVOLUCRI 2002:10)

Por isso, o livro oferece atividades variadas e centradas no aluno e serviu de fonte importante para esta pesquisa. O **questionário 2**, em inglês (anexo 2), foi entregue aos alunos para que o respondessem em casa. O objetivo dele era descobrir as preferências de aprendizagem dos alunos. Eles deveriam marcar as frases que fossem verdadeiras para eles, dentre as seguintes:

1. Eu gosto de trabalhar com colegas diferentes.
2. Eu preciso de tempo para pensar.
3. Eu gosto de trabalhar em dupla.
4. Eu amo ouvir histórias.
5. Saber o equivalente de uma palavra em inglês me ajuda.
6. Eu fico entediado se eu tiver que ficar sentado, parado por muito tempo.
7. Eu gosto de desenhar.
8. Eu acho ouvir fitas difícil.
9. Eu prefiro sentar perto do fundo da sala.
10. Eu gosto de navegar na internet.
11. Acho que me ajuda ler a transcrição enquanto escuto.
12. Eu não gosto de trabalhar em grupo.
13. Eu acho difícil lembrar palavras novas.
14. Inglês é uma das minhas matérias preferidas.
15. Eu prefiro ouvir que falar em inglês.
16. Eu não gosto quando o professor me corrige enquanto eu estou falando.
17. Eu gosto de escrever palavras e frases novas em um lugar especial.
18. Eu gosto de trabalhar sozinho.
19. Eu nunca uso o inglês fora da sala de aula.
20. O uso do português em sala me deixa mais seguro.²²

²¹ “The mother tongue is the womb from which the second language is born in the student’s mind, so to exclude MT from the English classroom is like trying to wean a baby on day one of their life.”

²² Esse item foi incluído por mim.

A intenção do **questionário 3** era obter dados relacionados à visão dos alunos sobre o papel da LM. Os alunos também receberam o questionário em inglês (anexo 3) e o responderam em casa.

1. O quanto eu traduzo internamente quando alguém está falando comigo em inglês?
2. Quando eu leio um texto em inglês as idéias vão direto para a minha mente ou elas vão pela minha LM?
3. Se eu comparar o inglês com outras línguas estrangeiras que eu falo, eu faço mais ou menos tradução na minha cabeça?
4. Quando estou falando com alguém em inglês, as minhas idéias saem direto em inglês ou alguma parte pela LM?
5. Quando eu estou traduzindo na minha cabeça eu escuto as palavras, vejo as palavras ou os dois?
6. Quando eu escrevo em inglês, o que acontece na minha cabeça?
7. Quase todos nós falamos conosco mesmos em nossa cabeça na LM. Eu falo comigo mesmo, ou com outros na minha cabeça em inglês?
8. Eu estou lendo um texto em inglês – tem uma palavra desconhecida – eu quero a definição da palavra em inglês ou eu preciso da tradução exata na LM?
9. Quando eu anoto as palavras novas, eu escrevo a LM 1º. e a palavra em inglês depois?
10. Quanto eu traduzi para minha LM para fazer esse questionário?

A segunda etapa foi a aplicação de atividades integradas com a aula. Na primeira atividade, os alunos deviam colocar um pequeno **texto em ordem** (texto 1, anexo 4) e depois resolver o problema proposto no texto. Os alunos receberam as tiras de papel para organizá-las em grupo. A atividade foi feita para verificar o uso da LM na realização da atividade.

A segunda atividade teve o objetivo de mostrar a importância do contexto na tradução e o problema de traduzir palavra por palavra. Os alunos tiveram que **traduzir palavras de um diálogo e depois o diálogo inteiro**. (Texto 2 – anexo 5)

Os alunos foram instruídos sobre como utilizar os diversos tipos de dicionários e, como estavam estudando como descrever pessoas, biografias, procurando aproveitar esse conhecimento, foi pedido que **traduzissem dois textos pequenos** sobre dois cartunistas que se descreviam de uma maneira bem humorada e informal. (Textos 3 e 4 – anexo 7 e 8) Por falta de tempo e por ter um calendário do curso a cumprir, pedi aos alunos que fizessem a tradução em casa. Depois, em grupos em sala de aula, os alunos teriam que chegar a uma tradução final, escolhendo as melhores traduções.

A necessidade de realizar as atividades de tradução sem perder de vista o cronograma regular foi uma preocupação constante, pois as atividades foram realizadas durante as aulas de um curso regular, o que diferencia esta pesquisa da situação vivida pela pesquisadora Costa (2008), que realizou a sua pesquisa na forma de um projeto especial complementar às aulas regulares.

Na outra aula, levamos um pequeno texto em português de Luiz Fernando Veríssimo falando sobre a vida dele para que os alunos **traduzissem para o inglês** (Texto 5 – anexo 8). Fizeram a tradução individualmente em casa, e em sala, eles se juntaram em grupos para encontrar a melhor versão do texto. Mesmo sendo mais difícil, é importante que produzam textos do português para o inglês, já que, muitas vezes, quando estão elaborando uma redação, eles escrevem primeiro em português para depois passá-la para o inglês.

Fizemos também **dois exercícios de compreensão auditiva**. No primeiro, os alunos deveriam escutar um diálogo em inglês e deveriam responder as perguntas em português (Listening 1 – anexo 9), e depois ouviram uma história em português e deveriam contá-la em inglês, trabalhando também a tradução não só da forma escrita, como na maioria das vezes é feita.

Depois os alunos fizeram a **tradução oral de uma música** (anexo 10) por ser uma atividade que eles pedem muito.

Os alunos devem ler dois livros por semestre como exigência do curso já que eles têm que fazer provas sobre os livros. Aproveitando que estavam lendo uma versão adaptada do

clássico “O Corcunda de Notre Dame”, pedi que eles **traduzissem oralmente parte do primeiro capítulo do livro** (anexo 11).

Os alunos responderam o **inventário de inteligências múltiplas para adultos** (anexo 13) de Thomas Armstrong (apud FREED, 2000) a fim de obter mais características das inteligências dos alunos.

A pesquisadora fez notas de campo por acreditar que elas são essenciais ao desenvolvimento da pesquisa. Fetterman (1998, p.114)²³ afirma que:

As notas de campo são os tijolos e a argamassa de um edifício etnográfico. Essas notas consistem, primeiramente, de dados provenientes de entrevistas e de observações diárias. Elas formam um estágio inicial de análise durante a coleta de dados e contêm os dados básicos necessários para análises posteriores mais elaboradas. Muitas orientações e técnicas de elaboração de notas de campo estão disponíveis para o(a)s etnógrafo(a)s mas a regra mais importante, no entanto, é que se registrem as informações.

Além das notas de campo, as atividades foram audiogravadas para que pudessem ser revisitadas quantas vezes fossem necessárias.

A classificação das entrevistas adotada por Fontana e Frey (1994) será utilizada neste trabalho. As entrevistas são classificadas em:

1. estruturadas, ou seja, mais rígidas, perguntas pré-estabelecidas com gama limitada de respostas válidas, os entrevistados respondem às mesmas perguntas na mesma ordem, o entrevistador é treinado a padronizar entrevistas, a fim de obter neutralidade;
2. semi-estruturadas: essencialmente qualitativa, quer seja direcionada ou não, são decorrentes da articulação das modalidades estruturada e não-estruturada;
3. não estruturadas ou abertas: o entrevistado aborda livremente o tema proposto.

O tema da pesquisa-ação é a designação dos problemas práticos e das áreas de conhecimento a serem abordadas. O desdobramento do tema em problemas a serem

²³ “Field notes are the brick and mortar of an ethnographic edifice. These notes consist primarily of data from interviews and daily observation. They form an early stage of analysis during data collection and contain the raw data necessary for later, more elaborate analyses. Many field note guidelines and techniques are available to assist ethnographers. The most important rule, however, is to write the information down.”

pesquisados deve ser realizado por meio da discussão e participação das pessoas envolvidas. Na terceira etapa, houve uma entrevista não-estruturada com os alunos para saber da opinião deles sobre as atividades propostas e sobre o uso da LM e da tradução no ensino/aprendizagem de línguas. As perguntas que orientaram a entrevista foram:

1. Qual é a sua opinião sobre tradução?
2. Qual é a sua opinião sobre o uso da LM na sala de aula?
3. Qual é a sua opinião sobre as atividades de tradução realizadas?

Apenas quatro alunas participaram da entrevista. Isso ocorreu devido ao fato de que elas haviam participado de todos os outros instrumentos utilizados, então foi dado destaque a elas e além disso, porque puderam participar da entrevista num horário diferente do horário da aula, ou seja, nem todos os alunos se dispuseram a participar da entrevista.

A entrevista não foi gravada para que não fosse criado um artificialismo, os alunos foram deixados bem à vontade para que pudessem falar e opinar livremente. Optei por não gravar a entrevista pela experiência que tive como participante de uma pesquisa. Senti-me muito incomodada quando a entrevista foi gravada. Por isso, foram feitas notas de campo durante e depois das entrevistas como forma de registro. Mesmo tendo conhecimento de que as notas de campo durante a entrevista também podem causar certo desconforto, na minha opinião elas causam menos inibição que a gravação.

2.6 Procedimentos para a análise de dados

A tarefa principal de uma pesquisa-ação é promover ações que tragam mudanças. Porém, no momento da coleta de dados, é essencial que o pesquisador seja atencioso e organizado, para não comprometer os resultados e dificultar a análise de dados. A categorização deve ocorrer a partir da classificação das informações, privilegiando os itens que são referenciais de sua pesquisa (Thiollent, 2004).

Os procedimentos para a análise de dados incluíram uma primeira leitura dos dados, com as impressões do pesquisador, buscando uma visão geral dos dados. O pesquisador deve reunir, sistematizar e organizar os dados, comparar uma fonte de informação com outra para obter explicações alternativas e confirmar hipóteses, ou seja, utilizar-se da triangulação. O

pesquisador deve estar atento, segundo Macintyre (2002), a todas as fontes que possam ser tendenciosas e tomar providências para reduzi-las além de considerar cuidadosamente o plano de ação no contexto e o efeito que a mudança teria. E, ao analisar as descobertas, o pesquisador deve avaliar cada etapa do processo e, finalmente, refletir sobre o próximo passo.

Posteriormente, quando algumas hipóteses forem levantadas a respeito dos problemas e a busca de soluções tiver início, cada temática que surgir deve ser comparada e os pressupostos serão esclarecidos. A partir da comparação de temáticas, é possível mapeá-las (THIOLLENT, 2004).

Todo o processo de pesquisa-ação possibilita o exercício das coordenações de ações mentais. As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes. (THIOLLENT, 2004)

A análise de dados só poderá ser totalmente efetivada no momento em que todas as etapas do plano de ação estiverem concluídas.

2.7 RESULTADOS ESPERADOS

A pesquisa-ação foi uma ótima oportunidade para a reflexão e crescimento profissional, promovendo um aprofundamento da conscientização do lugar da tradução no ensino de línguas.

Os resultados deste estudo podem contribuir com informações sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE pela reflexão da professora-pesquisadora envolvida e podem contribuir, outrossim, com subsídios teóricos e práticos que poderão nortear futuros estudos sobre a integração da tradução no ensino/aprendizagem de LE.

CAPÍTULO 3 - Apresentação, análise e discussão dos resultados

Discorrer sobre uma possível integração entre a tradução e o ensino/aprendizagem de LE é uma tarefa complexa, que só pode ser satisfatoriamente desenvolvida por meio da aplicação de questionários, atividades, entrevistas, dentre outras formas capazes de externalizar os processos de aprendizagem de línguas para análise. Conforme já mencionado, além de ter um referencial teórico como fundamento, a presente pesquisa também baseia-se em tais formas de externalização, e, dessa forma, o objetivo principal deste capítulo é analisar os dados obtidos por meio das gravações, entrevistas, questionários, notas de campo e observações descritas anteriormente, com o fim de apresentar conclusões sobre a integração de atividades de tradução textual no ensino de inglês como LE para adultos.

Este capítulo mostrará os resultados encontrados por intermédio de tópicos abordados na fundamentação teórica que surgiram nos dados coletados. Com o objetivo de fazer a triangulação dos dados, a análise não será feita por instrumentos, mas por tópicos. Segundo Neves (1996: 2), a triangulação pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis, pode também conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados.

Por meio do primeiro questionário, pudemos traçar um perfil mais específico da turma. Todos os alunos possuem ensino superior e nunca estudaram outra língua estrangeira, o que os diferencia de outros alunos da instituição que não terminaram os estudos e têm muita dificuldade para acompanhar a aula, ou aqueles que já estudaram outra LE e se mostram mais experientes e, muitas vezes, superam os que não passaram por isso. O aluno mais novo tem 20 anos e o mais velho tem 57. A carga horária do curso da turma pesquisada é de 3 horas e 40 minutos por semana. A turma é pequena, composta por 9 alunos.

Para a análise, quatro alunas foram destacadas por terem participado de todas as etapas da pesquisa e passado por todos os instrumentos de coleta de dados. Nem todos os alunos participaram de todas as atividades de tradução, devido a sua ausência no momento de aplicação da atividade. Outra razão que contribuiu para que as quatro alunas fossem destacadas foi o fato de terem se disponibilizado a participar da entrevista em horário distinto

do qual as aulas eram ministradas. Apesar de somente quatro dos nove alunos da turma terem participado de todo o processo, acredito que eles representaram bem a turma. Pude observar em sala a opinião dos alunos ao realizarem as atividades e ao ouvir os comentários dos alunos em relação à proposta do uso da tradução na aula. Nomes fictícios serão usados para preservar a identidade dos alunos participantes.

3.1. Ensino/ aprendizagem de LE

A sala de aula mostra-se um ambiente complexo por abranger indivíduos com objetivos variados, diferentes maneiras e estratégias de aprender, e é um desafio para o professor atender essas diferenças, tendo que seguir o calendário, o conteúdo e o tempo estabelecidos pela escola.

Ao serem questionadas sobre o motivo que as leva a estudar inglês, as alunas apresentaram respostas variadas, que demonstraram objetivos muitas vezes vagos. A aluna Ana respondeu que estuda a língua inglesa para facilitar a comunicação em viagens ao exterior, ter acesso à informação disponível na internet, acompanhar filmes, ouvir as notícias da BBC ou CNN e ler, no original, os bons livros da literatura inglesa (ou escritos em inglês). Já a aluna Karina disse que estuda inglês porque é um idioma universal e a sua área de atuação exige muito, razão pela qual quer conseguir ler os artigos da área dela em inglês com facilidade. A aluna Joyce, por sua vez, disse que tem facilidade e estuda porque gosta da língua e porque ela é importante para se comunicar em outros países. E a aluna Milena estuda porque gosta e por ser o inglês considerado uma língua universal.

Entretanto, alguns alunos não sabem dizer especificamente o que esperam aprender e por quê. Quando dizem que é importante saber o inglês para se comunicar em outros países, será que essas pessoas realmente precisam se comunicar em outros países? Como atender os objetivos daqueles que fazem aulas de inglês para ocupar o tempo, ou que querem aprender a falar sem estudar gramática? Apesar de ser dito por Brown (2001) que o professor deve levar em consideração o contexto dos alunos e seus objetivos, é muito complicado para o professor, às vezes, até identificar os motivos que levam os alunos a estudar uma LE. E unir num curso regular com calendário específico, carga horária apertada e objetivos de alunos totalmente

diferentes, é muito difícil. Além disso, as respostas podem corresponder ao que os participantes acreditam ser o adequado, não necessariamente a verdade.

O quadro 6 mostra as preferências dos alunos no ensino/aprendizagem de línguas, evidenciadas nas porcentagens calculadas nos dados obtidos pelo questionário 2.

QUADRO 6- Porcentagem das repostas obtidas no questionário 2

Pergunta	Porcentagem
1. Eu gosto de trabalhar com colegas diferentes.	100%
2. Eu preciso de tempo para pensar.	100%
3. Eu gosto de trabalhar em dupla.	71%
4. Eu amo ouvir histórias.	71%
5. Saber o equivalente de uma palavra em inglês na minha língua me ajuda.	100%
6. Eu fico entediado se eu tiver que ficar sentado, parado por muito tempo.	15%
7. Eu gosto de desenhar.	57%
8. Eu acho difícil ouvir fitas.	57%
9. Eu prefiro sentar perto do fundo da sala.	42%
10. Eu gosto de navegar na internet.	71%
11. Eu acho que ler a transcrição enquanto escuto me ajuda a entender.	57%
12. Eu não gosto de trabalhar em grupo.	0%
13. Eu acho difícil lembrar palavras novas.	28%
14. Inglês é uma das minhas matérias preferidas.	57%
15. Eu prefiro ouvir que falar em inglês.	28%
16. Eu não gosto quando o professor me corrige enquanto eu estou falando.	0%
17. Eu gosto de escrever palavras e frases novas em um lugar especial.	28%
18. Eu gosto de trabalhar sozinho.	28%
19. Eu nunca uso o inglês fora da sala de aula.	15%

20. O uso do português em sala me deixa mais seguro.	71%
--	-----

Pudemos perceber através do quadro acima que todos os participantes gostam de trabalhar com colegas diferentes, precisam de tempo para pensar, admitem que saber o equivalente de uma palavra em inglês na LM os ajuda e gostam de trabalhar em grupo. Os outros itens mostram as preferências dos alunos no ensino/aprendizagem de línguas.

3.2. Crenças

Almeida Filho (1993) coloca as crenças, a cultura ou abordagem de aprender como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE.

As crenças das alunas em destaque puderam ser vistas mais fortemente em dois instrumentos de coleta de dados: ao responderem o primeiro questionário quando perguntadas como o inglês deve ser ensinado e depois, na entrevista.

A aluna Ana, por exemplo, apresenta a crença bastante recorrente de que o uso da língua materna em sala de aula atrapalha o aprendizado. Ela relatou que sempre estudou inglês associando-o à língua materna:

Talvez seja esse o motivo dos meus fracassos/desistências. A melhor forma de aprender um novo idioma parece ser pela assimilação natural. Assim que entra na sala de aula, o aluno esquece a língua materna e começa o aprendizado da nova língua naturalmente, num processo equivalente ao de assimilação da língua materna pelas crianças. Numa primeira fase será difícil, mas o resultado será melhor. Cabe à escola criar situações reais que obriguem o aluno a interagir no novo ambiente/situação.

A resposta da aluna mostra que, apesar de ter sido instruída ao longo do tempo que estuda inglês que a LM torna a aprendizagem mais difícil, ela considera que a retirada da LM do processo de aprendizagem é muito difícil.

A aluna Karina afirma que o inglês deve ser ensinado “tentando fazer o aluno entender o inglês de maneira simples e divertida, falando sempre em inglês, explicando de maneira

simples e com exemplos fáceis para o melhor aproveitamento do aluno.” A aluna defende a metodologia vigente apesar de muitas vezes ter muita dificuldade para acompanhar e entender a aula.

A aluna Joyce acredita que estimulando o aluno a falar, ouvir, ler em inglês, assistir filmes, ouvir músicas, ensinar de forma didática sem ficar, necessariamente, preso ao livro, é o melhor caminho. Assim como a aluna Karina diz que deve haver atividades divertidas na aula de inglês, Joyce ressalta a relevância de atividades diversificadas. O aluno adulto, muitas vezes, trabalha muito, vai à aula depois do trabalho, já está cansado. Por isso, acredito que atividades diversificadas e divertidas fazem com que o tempo que o aluno está em sala passe mais rapidamente e que o aluno se sinta em um ambiente mais propício para a aprendizagem.

A aluna Milena defende que o inglês “deve ser ensinado da maneira como vivenciamos ele. Qual a necessidade do uso do inglês para um estrangeiro? Ler um texto na sua área, comunicar-se oralmente, no aeroporto, numa loja, num congresso...” Aqui a aluna lembra da importância de se aprender a língua para usá-la em situações de aplicação prática na vida diária, princípio da andragogia.

E quando perguntadas como elas aprendem a língua, uma idéia contraditória foi observada.

Ana disse que para melhor compreensão/fixação necessita fazer a relação entre o inglês e o português. “Primeiro penso os conceitos e estruturas das frases em português para depois memorizá-los em inglês. Essa memorização é repetitiva e mecânica. Essa pode ser a razão da minha dificuldade em aprender inglês.” A aluna se sente culpada por não conseguir se livrar da LM no processo de ensino/aprendizagem, o que causa frustração à aluna.

Karina assume que aprende “pensando sempre no português, não consigo ver o inglês sem pensar no português, tanto para escrever quanto para ler, não tem jeito, sempre tenho que passar para o português para poder entender.” O que pode parecer contraditório, afinal ao responder a pergunta anterior ela afirma que a aula deve ser “falando sempre em inglês.” Mas, depois, pôde ser confirmado pela entrevista que a aluna considera bastante importante e benéfico o contato com a LE, apesar de sempre precisar da LM.

Joyce aprende assistindo as aulas no curso, lendo livros, assistindo filmes, ouvindo músicas enquanto Milena aprende quando pratica. Ela diz: “Quanto mais exercícios eu fizer melhor.” Essa é uma característica que freqüentemente observo nos alunos adultos. Os alunos dessa faixa etária precisam de mais exercícios para praticar. Muitos alunos adultos pedem exercícios extras, principalmente exercícios escritos para fixar os assuntos e só se sentem seguros para produzir oralmente depois de terem praticado de forma escrita.

Apesar de termos observado a necessidade que as alunas têm de pensar e usar o português na aprendizagem, na entrevista as alunas concordaram que precisam de mais tempo para falar em inglês. “Temos pouco contato, então o uso do português diminuiria o tempo que temos.”(aluna Milena) “O uso da LM é importante às vezes, “mas então vejo a necessidade de falar, forçar falar em inglês” (aluna Ana).

Na entrevista, também foi observado que os alunos adultos acreditam que as crianças têm mais condições de aprender uma LE do que eles. Eles acreditam que as crianças pronunciam as palavras perfeitamente e aprendem com muito mais facilidade.

A princípio, os alunos se mostraram desconfiados em relação ao uso da tradução por acreditarem que a tradução impede o progresso do aluno porque ele continua apoiado na LM, não consegue pensar em inglês. Uma aluna disse “quando a gente traduz vocabulário a gente não lembra, quando a gente tem a explicação em inglês a gente aprende.” Todavia, essa opinião não foi formulada pelos próprios alunos como podemos perceber no discurso da aluna citada anteriormente. Os alunos foram influenciados ao longo do curso por professores que sempre se mostraram desfavoráveis à tradução. Podemos perceber, portanto, que há certa aversão à tradução e ao uso da LM nos cursos de inglês por professores que passam esse sentimento para os alunos.

3.2.1. Aprendizagem colaborativa

Através da realização da atividade de tradução em grupo pudemos perceber os benefícios que a troca de experiências dos alunos pode trazer. Segundo Figueiredo (2006), a aprendizagem colaborativa propõe a co-construção da solução para o problema ou

compartilhamento, em conjunto, das decisões a serem tomadas sobre as atividades que serão coordenadas para resolver o problema.

Quando os alunos tiveram que apresentar a tradução e a versão final, eles se reuniram em grupos e negociaram, discutiram, analisaram juntos; utilizando-se da inteligência interpessoal. Foi uma experiência muito positiva.

Quando responderam o questionário 2, que visou investigar as estratégias de aprendizagem, os alunos também nos deram evidências que mostram a opinião deles sobre o trabalho em grupo. Todos os alunos afirmaram que gostam de trabalhar com colegas diferentes e trabalhar em grupo e 71% dos alunos gostam de trabalhar em dupla.

Na entrevista os alunos confirmaram o aspecto positivo do trabalho em grupo por acreditarem que “um ajuda o outro e fica mais fácil realizar o trabalho.”

Como observa Figueiredo (2006), também pudemos perceber a importância dos professores desenvolverem atividades em que os alunos tornem-se agentes de sua aprendizagem, exercendo, um papel participativo. Desse modo o professor passa a ser mediador e colaborador desse processo em vez de centralizar a maneira como os alunos vão aprender. O desenvolvimento dos alunos pode ocorrer por meio de interações, reflexões e inquietações, de modo que se favoreça a sua autonomia nesse incessante percurso.

3.2.2. Andragogia

Quando buscamos a literatura para fundamentar a andragogia e o ensino para adultos no capítulo 1, pudemos notar características específicas desse grupo de alunos que puderam ser observadas nos instrumentos de coleta de dados.

A andragogia defende que à medida que as pessoas amadurecem, passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes. No Inventário de Inteligências Múltiplas para adultos (em anexo) vimos que todos afirmaram que se consideram pessoas de força de vontade, ou de maneira independente de pensar.

Ainda de acordo com a andragogia, alunos adultos possuem interesse pelo aprendizado que se direciona para o desenvolvimento das habilidades que utilizam no seu papel social, na sua profissão; passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem. A aluna Milena defende que o inglês “deve ser ensinado da maneira como vivenciamos ele. Qual a necessidade do uso do inglês para um estrangeiro? Ler um texto na sua área, comunicar-se oralmente, no aeroporto, numa loja, num congresso...”

Outro aspecto observado que nos chamou atenção foi o fato defendido pela andragogia de que os alunos acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro. Em todas as atividades de tradução realizadas, os alunos perguntavam pra mim quando havia traduções diferentes, porém adequadas, “mas, professora, qual é a resposta certa?”, mostrando que os alunos vêem o professor como detentor do conhecimento, que possui todas as respostas. Os alunos têm essa visão pela vivência que sempre tiveram na escola de serem passivos e receptivos nos trilhos produzidos pelo professor. Além disso, essa atitude mostra como os alunos percebem a atividade de tradução de forma prescritiva entre certo e errado e nunca como uma atividade de múltiplas possibilidades.

No Inventário de Inteligências Múltiplas para adultos vimos que todos afirmaram que têm uma visão realista de suas capacidades e fraquezas e se sentem mais seguros quando algo já foi medido, categorizado, analisado, ou de algum modo quantificado.

No questionário 2, todos disseram que precisam de tempo para pensar. Quando há adolescentes e adultos na mesma turma, podemos perceber que geralmente os alunos adolescentes entendem, respondem, terminam uma atividade mais rapidamente que os alunos adultos.

Durante as atividades propostas ficou claro que os alunos utilizam a sua experiência e conhecimento para a resolução de problemas de tradução. Ao buscar a melhor palavra ou frase para fazer a tradução, o adulto busca em seu vasto vocabulário já adquirido. Por meio de tentativas, o adulto testa a adequação de cada palavra e frase no contexto até chegar a uma conclusão. A atividade de tradução textual também estimula a aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar a solução, princípio da andragogia.

3.2.3. O uso da LM

O uso da LM pelos alunos revelou-se em vários instrumentos de coleta de dados. O foco do trabalho era o uso da tradução mas, depois de aplicados os questionários, as atividades e feita a entrevista, o uso da LM também se mostrou um tópico importante a ser defendido. Deve-se lembrar que esse uso inclui o componente de tradução pontual descrito no item 1.6.1.

Quando comecei a trabalhar, acreditava que o português deveria mesmo ser abolido da sala de aula. Primeiro porque durante os doze anos que estudei a língua em um curso livre, não era permitido utilizar a LM na sala de aula. Segundo na graduação, a minha experiência como aluna me levou a pensar que o português atrapalhava a aquisição da LE. Com o tempo e experiência em sala de aula, fui vendo que não aproveitar o conhecimento do aluno da sua LM é negligenciar um instrumento que pode ser bastante útil. Além disso, todos os semestres muitos alunos do nível básico se sentem fracassados, frustrados por não conseguirem acompanhar a aula, ou por não entenderem tudo o que gostariam. Foi feito um levantamento do número de alunos que desistem do curso no local em que trabalho e o nível em que há mais abandono é o adulto iniciante. Muitos alunos não aceitam não poderem fazer uso da LM na aula.

Quando perguntados, no questionário 1, como aprendem o inglês, Ana conta que para melhor compreensão/fixação necessita fazer a relação entre o inglês e o português. Karina, por sua vez, revela que aprende “pensando sempre no português, não consigo ver o inglês sem pensar em português, tanto para escrever quanto para ler, não tem jeito, sempre tenho que passar para o português para poder entender.”

No questionário 2, todos afirmaram que “o uso do português em sala me deixa mais seguro.”

No questionário 3, o uso da LM também se confirmou em algumas perguntas:

Quando eu leio um texto em inglês as idéias vão direto para a minha mente ou elas vão pela minha LM?

Penso na LM. (Milena)

Eu tenho que traduzir todo o texto para entender. (Karina)

Na 1ª. leitura uso a LM para entender o texto. (Ana)

Quando estou falando com alguém em inglês, as minhas idéias saem direto em inglês ou alguma parte pela LM?

Todos responderam pela LM.

Quando eu escrevo em inglês, o que acontece na minha cabeça?

“Penso primeiro nas palavras e frases em português.” (Joyce)

“Primeiro penso em português, tento organizar as idéias e o pensamento flui, não tão exato, porque ainda estou estudando e adaptando como pensar rápido e responder em inglês sem interferência da minha LM.” (Ana)

“Não sei o que acontece, só sei que toda vez que eu escrevo alguma coisa em inglês, há muitas dúvidas. Tenho que usar o português para tudo.” (Karina)

“Tenho muita dificuldade para escrever um texto.” (Milena)

“Quando eu escrevo em inglês, primeiro imagino o texto na minha LM.” (João)

“Eu penso na minha LM.” (Maria)

Como visto na fundamentação teórica, “o aluno, como não dispõe de meios para desligar a máquina tradutória, faz escondido o que o proíbem de fazer. É inevitável que o aluno, na fase inicial de aprendizado, recorra primeiramente à língua materna com o intuito de aprender uma LE.” (RIDD, 2006)

Nas atividades propostas, ficou evidente o conforto psicológico trazido pelo uso da LM. Para colocar o texto em ordem, por exemplo, os alunos perguntaram “pode falar em português?” Respondi que eles poderiam decidir se usariam ou não a LM. Os alunos comemoraram a liberação do uso da LM, que tem fama de vilã na aprendizagem de línguas, inclusive no local em que trabalho. Depois pude perceber que todos usaram o português. Os alunos precisaram usar o português para primeiro entenderem o texto e depois serem capazes de colocá-lo em ordem.

Na entrevista, verificou-se que eles lêem em português. “Quando eu leio em voz alta em inglês eu não entendo nada. Eu entendo o significado em português e depois eu leio em inglês.” (Ana)

Elas explicam que, quando não têm a oportunidade de falar em português, há pouca discussão porque há dificuldade para se expressarem, até para formularem perguntas. “Em alguns casos eu fico com dúvida se a explicação é só em inglês.” (Milena)

Elas concordam que o uso da LM é importante não só na compreensão dos alunos, mas também para o professor perceber qual é a dificuldade dos alunos. Ana acha que “para aprender vocabulário é muito bom poder usar a LM.” Karina revela que “muitas vezes as dúvidas passam porque você não consegue formular uma frase. Ficamos limitados para falar só em inglês. Você liberta a pessoa quando diz que pode usar o português.” Porém, Milena disse: “Discutir em inglês e português seria válido, mas só em português não. Precisamos de mais momentos para falar em inglês. Temos pouco contato, então, o uso de português diminuiria o tempo que temos.”

Há aqui a confirmação dos benefícios que o uso limitado da LM pode trazer para diminuir a tensão dos alunos, para verificar compreensão, para que o aluno se sinta a vontade para tirar dúvidas, ou mesmo se expressar. Entretanto, ainda é difícil calcular o quanto da LM seria o ideal para não perder os benefícios, também reconhecidos pelas alunas, trazidos pelo uso da LE. Buscar o equilíbrio é um desafio que merece ser investigado²⁴.

3.2.4. O uso da tradução

No começo, alguns alunos, quando perguntados sobre o uso da tradução em aula de inglês como LE, se mostraram desfavoráveis ao ensino da tradução em sala de aula. Porém, os mesmos alunos que se disseram contra o uso da tradução em sala de aula, quando perguntados se o ensino de tradução de textos os ajudaria tendo em vista que é uma atividade comum e real na vida deles, responderam que sim e que muitas vezes utilizam da tradução para aprender vocabulário, quando lêem um livro ou quando fazem uma redação²⁵. Muitos alunos disseram que pensam primeiro em português para depois traduzir para o inglês, como vimos no item anterior. De acordo com o observado, os alunos se beneficiariam bastante se soubessem traduzir nas duas direções.

²⁴ Recomenda-se, a respeito do uso de LM no ensino de LE, a leitura das propostas de atividades apresentadas em Deller e Rinvolucrí (2002).

²⁵ A contradição talvez derive da confusão de referência à tradução sem especificação da modalidade de tradução, conforme tratada no capítulo de fundamentação teórica.

No questionário 2, das estratégias de aprendizagem, todos os alunos afirmaram que saber o equivalente de uma palavra em inglês na LM os ajuda.

No questionário 3, algumas perguntas também indicam o quanto os alunos são dependentes da tradução:

O quanto eu traduzo internamente quando alguém está falando comigo em inglês?

Todos responderam geralmente, sempre.

Quando eu leio um texto em inglês as idéias vão direto para a minha mente ou elas vão pela minha LM?

Penso na LM.

Eu tenho que traduzir todo o texto para entender.

Na 1ª. leitura uso a LM para entender o texto.

Quando eu escrevo em inglês, o que acontece na minha cabeça?

“Penso primeiro nas palavras e frases em português.” (Joyce)

“Primeiro penso em português, tento organizar as idéias e o pensamento flui, não tão exato, porque ainda estou estudando e adaptando como pensar rápido e responder em inglês sem interferência da minha LM.” (Ana)

“Não sei o que acontece, só sei que toda vez que eu escrevo alguma coisa em inglês, há muitas dúvidas. Tenho que usar o português para tudo.” (Karina)

“Tenho muita dificuldade para escrever um texto.” (Milena)

“Quando eu escrevo em inglês, primeiro imagino o texto na minha LM.” (João)

“Eu penso na minha LM.” (Maria)

Eu estou lendo um texto em inglês – há uma palavra desconhecida – eu quero a definição da palavra em inglês ou eu preciso da tradução exata na LM?

Só uma aluna da turma afirmou que prefere uma definição da palavra em inglês, os outros precisam da tradução exata na LM.

Quanto eu traduzi para minha LM para fazer esse questionário?

Todos tiveram que traduzir as perguntas para respondê-las.

A experiência de utilizar a tradução textual no ensino de adultos foi feita com alunos que estudam inglês há dois anos. Foi surpreendente a vontade que eles tiveram para concluir

aquele trabalho, apesar de a tradução ter fama de ser uma atividade não muito motivadora²⁶. Todavia, a maioria dos alunos se sentiu extremamente motivada. Para muitos alunos, era a primeira vez que realizavam uma atividade como essa formalmente na aula de inglês, porque os alunos revelaram que utilizam essa estratégia cognitiva a todo o momento.

Na aula anterior à do exercício de tradução, os alunos foram instruídos sobre como utilizar os diversos tipos de dicionários. A maioria dos alunos não conhecia o *thesaurus* ou dicionário analógico, mostrando que não há uma preocupação muito grande por parte dos professores em demonstrar como usar o dicionário com eficácia, os tipos de dicionário, as vantagens e desvantagens de cada tipo etc. Mas não bastou só mostrar os dicionários e explicar como usá-los. Para ter um efeito mais positivo era necessário que os alunos vissem na prática como os dicionários podem auxiliá-los. Para isso, fizeram algumas atividades de tradução durante o semestre.

Aproveitando que os alunos tinham que ler um livro como parte da avaliação, foi pedido que traduzissem oralmente em sala parte do primeiro capítulo. Pedi para que uma pessoa lesse um parágrafo em inglês primeiro para que a turma fizesse a tradução depois e eles disseram que lêem “em português”, ou seja, vão traduzindo à medida que vão lendo para poderem entender. Eu perguntei como e eles disseram que alguns alunos quando estão lendo em inglês não entendem nada do que estão lendo. “Quando eu leio em voz alta em inglês eu não entendo nada.” Eles têm que ir traduzindo para poder entender. Traduzem tudo frase por frase. “Eu entendo o significado em português e depois eu leio em inglês.” Segundo Upton e Thompson (2001), o ato de ler não é um evento monolíngue; leitores em outra língua têm acesso a sua LM enquanto lêem e a usam como estratégia para compreender o texto na língua-alvo.

Na sequência, li os parágrafos e eles faziam a tradução. Eles tiveram muita dificuldade e a atividade demandou muito tempo. Mas os alunos revelaram que se eles não tivessem tido a oportunidade de falar sobre o livro em português haveria pouca discussão porque teriam dificuldade para expressar, para formular perguntas. “Em alguns casos eu ficaria com dúvida

²⁶ Esta ótica claramente deriva da tradução como realizada em moldes tradicionais típicos do Método Gramática Tradução sem a orientação da Abordagem Comunicativa que utilizamos na presente pesquisa. Novamente, percebe-se a importância de insistir na modalidade textual/ pedagógica.

se a discussão fosse só em inglês.” Logo no início, aparece a palavra “play” que todos entenderam como brincadeira, jogo e era peça de teatro.

Os alunos estavam estudando como descrever as pessoas, biografias, então, procurando aproveitar esse conhecimento, foi pedido que traduzissem dois textos pequenos sobre dois cartunistas que se descreviam de uma maneira bem humorada e informal. Os textos foram tirados do livro “*Short cuts using texts to explore English.*”²⁷ Os textos eram fáceis, mas apresentavam algumas expressões e vocabulário desconhecido que os alunos revelaram que tiveram que pesquisar nos dicionários enquanto faziam a atividade em casa. A atividade foi feita em casa por causa da carga horária que não permitia uma atividade muito longa. Em sala, tiveram que, em grupos, encontrar a melhor tradução para os textos.

Os resultados foram satisfatórios para um primeiro exercício escrito. Os alunos tiveram muita dificuldade em traduzir certas expressões, mas nada que a prática de exercícios como esse não desenvolvesse.

Na outra aula, levamos um texto de Luis Fernando Veríssimo, falando sobre a vida dele em português para que os alunos traduzissem para o inglês. Os alunos contaram que a atividade demandou muito mais tempo, mas eles acharam a atividade bastante interessante, apesar de muito mais difícil. Os resultados mostraram que há muita dificuldade, por exemplo, de usar o *present perfect* e na elaboração de orações interrogativas, mas se houvesse mais treino muitos dos problemas observados diminuiriam. Isso mostra também a importância de desenvolver a habilidade tradutória no sentido LE – LM primeiro para, só depois, trabalhar no sentido contrário (LM - LE). No entanto, a maioria dos professores de LE insiste em praticar mais a versão (LM - LE) talvez por acreditar que só devem realizar a tradução quando a LE seja a língua de produção.

Outro fator interessante foi que a integração dessas atividades ajudou os alunos a escreverem a redação que eles tinham que fazer sobre eles mesmos, por terem tido contato com vários textos diferentes. As redações foram melhores que as de outras turmas que não passaram pelas atividades propostas.

²⁷ CALMAN, M. e DUNCAN, B. *Short cuts using texts to explore English*. Penguin Books. 1995

De acordo com Widdowson (2005:214-215)

A tradução se constitui numa experiência de uso de linguagem e não simplesmente de formas gramaticais e o seu propósito é o de tornar o aprendiz consciente da força comunicativa que tem a língua-alvo aproveitando-se do exemplo de funcionamento da sua própria língua.

Para poder ver se a percepção dos alunos tinha mudado em relação a não traduzir palavra por palavra, para prestarem atenção no sentido da palavra no contexto, pedimos que traduzissem algumas palavras de um diálogo (em anexo). O diálogo foi retirado do livro “Using the Mother Tongue”. Alguns alunos não questionaram e começaram a fazer o exercício. Outros, porém, ficaram desconfiados e disseram: “Não tem tradução, tem?” “É pra traduzir a palavra ou a frase, o texto?” “É pra traduzir a palavra ou a frase onde está a palavra?”

Fizemos dois exercícios de compreensão auditiva trabalhando também a tradução não só de maneira escrita como na maioria das vezes é feita. Deve-se frisar que a atividade de tradução oral, pelas limitações da memória auditiva, presta-se mais a criar uma tradução menos literal, mais orientada para o sentido. Esta forma de tradução, aliás, pela observação feita na pesquisa, deveria ser o ponto de partida. Na primeira atividade, o aluno deveria responder as perguntas em português enquanto escutava em inglês. Na compreensão auditiva (em anexo) uma pessoa descrevia uma pessoa famosa e a outra tinha que adivinhar de quem ela estava falando. Os alunos ouviram e deveriam me contar em português tudo o que lembrassem sobre a pessoa famosa e tentar dizer quem era. Apesar de somente duas alunas terem descoberto quem era, todos participaram dando informações sobre a celebridade, pois se sentiam seguros em se expressar em português. Um foi completando o que o outro havia dito e a atividade foi muito proveitosa.

A segunda atividade de compreensão auditiva consistiu em contar uma história que a secretária contou para eles em português, para mim em inglês. Os alunos se saíram bem, mas tiveram dificuldade em usar expressões e fizeram algumas traduções ao pé da letra. Por exemplo, uma pessoa se machucou e ficou com um roxo na perna. Eles disseram *purple* porque não possuíam no seu vocabulário a palavra *bruise*.

Depois para atender um pedido dos alunos, sugeri que fizessem a tradução de uma música (em anexo), atividade que eles adoram e pedem muito. Os alunos fizeram a atividade juntos e se saíram muito bem.

Segundo Cândido Junior (2006),

Para que o aluno possa engajar-se na aprendizagem, faz-se necessário que suas interações lhe sejam significativas, ou seja, que se assemelhem às interações do dia a dia. A sala de aula não pode restringir-se à criação de situações que existam somente naquele ambiente fabricado. Ao contrario, ela precisa desempenhar um papel que favoreça a continuidade das nossas vivências e que, por meio de uma nova língua, possamos expressar aquilo que realmente somos.

Foi surpreendente constatar que alguns alunos foram desenvolvendo uma capacidade maior que os outros de perceber que não necessariamente as palavras e frases que se equivalem nas duas línguas são as melhores para transmitir o significado almejado pelo autor e que, assim, o tradutor tem que recorrer a sua criatividade para encontrar uma construção frasal que atenda melhor a esse objetivo, mesmo que as palavras trazidas no texto de partida não estejam presentes no texto traduzido.

Outro aspecto interessante foi que alguns alunos passaram a prestar atenção ao todo, ao contexto, na hora de traduzir e poucas vezes traduziam palavras isoladas. Começaram também a analisar as traduções: “A gente não fala assim em português, é estranho.”

O uso da tradução nas atividades levou a uma compreensão maior do texto, pois palavras e expressões tiveram seus significados questionados, o que fez com que os alunos se tornassem mais conscientes da construção de frases, da ligação de cada palavra com o todo²⁸.

A tradução sendo ensinada na aula de inglês como LE contribuiria para que os alunos adultos não cometessem tantos erros ao tentarem traduzir por eles mesmos – conforme prevêem Silva e Ridd (2007) em relação à substituição da tradução subliminar, não monitorada pela tradução consciente –, que muitas vezes não sabem sequer como usar o dicionário eficientemente. O ensino de inglês deveria tornar a habilidade tradutória uma ferramenta auxiliar no ensino/aprendizagem de LE.

²⁸ A respeito do aguçamento da consciência crítica que as atividades de tradução propiciam, vê Ridd (2006).

Outro fator apareceu enquanto eu fazia esse trabalho. Alguns colegas, quando souberam que eu estava fazendo essa pesquisa, perguntaram qual era o tema do meu trabalho e muitos se mostraram de pronto contra o uso da tradução e da LM por considerarem que o ensino de tradução estaria voltando para o método gramática-tradução, que desta forma não estaria estimulando as habilidades comunicativas, que os alunos não teriam muita motivação em traduzir e assim por diante.

Inclusive, alguns professores revelaram que durante toda a sua vida acadêmica foram impedidos de utilizar a tradução, que foram treinados a usar o inglês sempre, encontrando muitas vezes dificuldade em traduzir. Ou seja, os professores não são preparados para traduzir, muito menos para ensinar a traduzir. Persiste uma resistência muito grande ao uso da LM e da tradução.

Como também pôde concluir Alves (2007), muitos alunos e professores desconhecem os benefícios do uso correto da tradução. A tradução, assim como a língua materna, usadas corretamente, são ótimos colaboradores e facilitadores para a aquisição de vocabulário e para a aprendizagem de LE. Contudo, esta crença que resiste ao uso da tradução e da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira talvez se deva à falta de instrução sobre como usá-las corretamente.

3.3. As múltiplas inteligências

Gardner procurou ampliar o conceito de inteligência. A inteligência para ele, segundo Travassos (2001: 3), é a capacidade de solucionar problemas ou elaborar produtos que são importantes em um determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite às pessoas abordar situações, atingir objetivos e localizar caminhos adequados a esse objetivo.

Travassos (2001: 12) nos orienta para a necessidade de

[...] direcionar a aprendizagem para a compreensão ampla de ideias e valores indispensáveis no momento atual e isso poderá ser obtido a partir de uma metodologia baseada

na interdisciplinaridade, na qual o professor seja um elemento mediador do conhecimento, exercitando a pesquisa de novos saberes, em sintonia com as necessidades dos tempos atuais; sem desconsiderar os variados potenciais de cada aluno.

Ao responder o inventário de inteligências para adultos, Milena apresentou mais pontuação nas inteligências corporal-cinestésica e intrapessoal. Joyce se destacou nas inteligências interpessoal e musical. Ana possui mais características das inteligências espacial, lógico-matemática, e intrapessoal. Karina mostrou mais tendência para as inteligências lógico-matemática e intrapessoal. O mais interessante, analisando esses dados, foi perceber que ao longo do curso essas características apareceram.

Ao analisar as respostas ao inventário de inteligências para adultos, foi observado que todos afirmaram que livros são muito importantes para eles, gostam de jogos de resolver quebra-cabeças que exijam o raciocínio lógico, têm uma visão realista de suas capacidades e fraquezas, consideram-se pessoas de força de vontade, ou de maneira independente de pensar e se sentem seguros quando algo já foi medido, categorizado, analisado, ou de algum modo quantificado.

Pudemos notar outro aspecto interessante ao examinar as respostas dos itens: prefiro passatempos sociais a recreações individuais e eu me sinto bem no meio de muitas pessoas, por exemplo, todos os alunos colocaram que o item se aplicava mais ou menos a eles. Confrontando isso com outros dados, acredito que ao mesmo tempo que elas gostam do trabalho em grupo, também gostam de trabalhar individualmente. Por isso, a idéia de fazer o rascunho da tradução individualmente em casa e a versão final em grupo em sala pareceu muito proveitosa. Os alunos não foram expostos à medida que puderam pesquisar e buscar soluções para as traduções em casa e depois participar com mais confiança do trabalho em grupo aproveitando as vantagens da aprendizagem colaborativa.

Não podemos sempre nos dirigir a todas as inteligências, entretanto, o professor deve dar oportunidade para que o aluno aprenda por meio de atividades que contemplem as várias inteligências. Ou seja, a ênfase deve estar mais na aprendizagem que no ensino. Isto vale mais ainda para adultos em vista das características desses aprendizes apontadas pela andragogia.

Alves (2001: 71) afirma que investigar um mesmo objeto por meio de dados coletados e interpretados através de métodos diferentes aumenta as chances de sucesso do pesquisador em sua tentativa de observação, compreensão e explicação de um determinado fenômeno. A triangulação dos dados feita na presente pesquisa possibilitou que ideias fossem confirmadas por diferentes instrumentos, dando mais credibilidade aos resultados. Foram estabelecidas por meio da triangulação, possíveis relações entre os instrumentos que dão direcionamento às respostas das perguntas de pesquisa:

1. Como a integração de atividades de tradução textual pode contribuir para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) na andragogia?

- As atividades de tradução textual combinam com a andragogia de línguas. Os alunos adultos apresentam características que devem ser consideradas no ensino de inglês como LE: são indivíduos independentes, acumulam experiências de vida que servem de base para o aprendizado; seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utilizam; passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, preferem aprender para resolver problemas e desafios. A tradução é uma atividade comunicativa da vida real – os alunos traduzem na classe para os colegas, decodificam sinais e coisas que percebem no ambiente, estão sempre utilizando a tradução.
- A tradução textual é um desafio que exige raciocínio, organização mental, uso preciso do léxico, flexibilidade no processamento lingüístico e criatividade na solução de problemas.
- As atividades de tradução propiciam o desenvolvimento da autonomia do aluno.
- A tradução se mostrou uma necessidade do aluno adulto, que deveria aprender a utilizá-la da melhor forma. Quando os alunos treinam essa estratégia desenvolvem um recurso importante no auxílio do ensino/aprendizagem de línguas.
- A integração de atividades de tradução textual pode diminuir a ansiedade do aluno, pois ele quer usar essa estratégia cognitiva e não pode.
- A tradução integrada à aula de inglês como LE também contribui para que os alunos não cometam tantos erros ao tentarem traduzir ao pé da letra, por passar da tradução subliminar para a tradução consciente. À medida que o aluno fizer atividades de

tradução com o auxílio dos colegas e professor, vai aprender a traduzir corretamente a fim de limitar a interferência da LM pelo aumento da consciência.

- As atividades de tradução podem melhorar as quatro habilidades e desenvolver a capacidade de se expressar com precisão, de forma clara e flexível.

2. Como a integração de atividades de tradução textual pode auxiliar na dificuldade encontrada pelos alunos adultos ao combinar produção escrita e tradução?

Como foi respondido na pergunta anterior, a realização de atividades de tradução textual aumenta a consciência do aluno em relação ao uso do léxico. A tradução subliminar que o aluno fazia torna-se consciente, podendo ser mais controlada por ele. O aluno passa a prestar mais atenção no contexto ao invés de traduzir palavra por palavra.

Outro aspecto observado de extrema importância foi o fato de que as redações dos alunos melhoraram em relação às turmas que não fizeram as atividades de tradução textual. Porém, essa pergunta tornou-se difícil de responder por acreditar que é necessário mais tempo de observação e acompanhamento dos alunos ao realizarem atividades de tradução textual para chegar a resultados mais conclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pôde ser visto na pesquisa, não há como negar o espaço da LM e da tradução na sala de aula. A LM é uma grande aliada do aluno que a utiliza escondido do professor e sem saber tirar melhor proveito disso, por pensarem estar fazendo algo errado. A tradução é uma estratégia usada frequentemente pelos alunos de inglês como LE. Assim, o professor pode usar essa estratégia como uma ferramenta relevante no processo de ensino/aprendizagem de língua ao invés de ignorá-la.

O papel do professor reflexivo é avaliar a sua prática e tentar reconstruí-la, levando em consideração aspectos relevantes, buscando melhorar o ensino/aprendizagem. A tradução textual pode contribuir para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira na andragogia por se adequar a essa situação peculiar de ensino/aprendizagem. A pesquisa-ação foi uma ótima oportunidade para a reflexão e crescimento profissional, promovendo um aprofundamento da conscientização do lugar da tradução no ensino de línguas.

O objetivo desse trabalho era investigar como a integração de atividades de tradução textual pode contribuir na aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) na andragogia e como a integração de atividades de tradução textual pode auxiliar na dificuldade encontrada pelos alunos ao combinar produção escrita e tradução.

A tradução se mostrou uma demanda do aprendiz adulto, que sempre faz uso dessa estratégia. Se o aluno pudesse usar dessa estratégia sem culpa e ainda houvesse um direcionamento de como aproveitá-la da melhor maneira possível, a tradução poderia se tornar um recurso importante no auxílio do ensino/aprendizagem de línguas.

O uso da tradução textual na aula de inglês como LE para alunos adultos se mostrou muito vantajoso já que a tradução textual contempla os principais atributos da andragogia.

Outro aspecto observado é que através das atividades de tradução textual realizadas a inteligência linguística foi ativadas.

Há, ainda, os benefícios da aprendizagem colaborativa que se mostraram muito proveitosos na andragogia de línguas.

O interesse dos alunos ao participarem das atividades propostas favoreceu um ambiente motivador que permitiu mostrar que a tradução é, de fato, uma habilidade integradora e comunicativa.

Vimos também que o aluno adulto pode usar o seu vasto conhecimento da sua LM para ajudá-lo a compreender a LE. O uso criterioso da LM diminui a tensão dos alunos, o aluno se sente mais a vontade para tirar dúvidas, ou mesmo se expressar. Porém, como não era esse o foco dessa pesquisa, ainda é complicado definir a quantidade de LM ideal a ser usada na sala de aula. Esse tópico merece ser investigado em pesquisas futuras.

Os resultados desse estudo sugerem o reconhecimento do papel da LM e a integração da tradução no ensino/aprendizagem de LE para alunos adultos. Assim como Ridd (2007), acreditamos que

a tradução e o recurso à LM no ensino de LE propiciam benefícios que de longe ultrapassam os possíveis efeitos negativos. Além do mais, o ambiente de ensino e aprendizagem que criam combina à perfeição com propósitos comunicativos, o ensino por tarefas, a aprendizagem centrada no aluno e com a pedagogia crítica.

Limitações da pesquisa

Alguns fatores influenciaram a realização desta pesquisa. A parte prática da pesquisa foi feita durante um semestre. Todo semestre a turma troca de professor. O tempo para realização deste trabalho restringiu a obtenção de dados mais conclusivos em relação aos benefícios do uso da tradução textual na dificuldade encontrada pelos alunos ao combinar produção escrita e tradução. Se houvesse mais tempo daria para investigar de maneira mais aprofundada a influência da tradução na redação dos alunos.

Outro fator foi a escolha da turma. Idealmente, a pesquisa seria realizada numa turma com nível de domínio mais alto, porém a turma escolhida era a única composta só por adultos. As outras turmas eram compostas de adultos e adolescentes. Afinal, o objetivo do trabalho era o uso da tradução no ensino/ aprendizagem de adultos por serem mais dependentes da tradução e apresentarem características que combinam com o uso da tradução.

Inserir atividades de tradução num curso regular se mostrou viável, porém o tempo para realizar as atividades era limitado já que havia outras atividades estabelecidas que deveriam ser feitas. Por isso, as traduções foram passadas como dever de casa e não foram monitoradas.

Apenas quatro alunas puderam participar da entrevista. A turma analisada tinha aula aos sábados pela manhã. Geralmente os alunos que estudam aos sábados trabalham a semana inteira e não têm muito tempo livre. Como os alunos foram entrevistados em um dia que não era o dia da aula, nem todos participaram. Contudo, esse fato não prejudicou o trabalho.

A transcrição das gravações das atividades não ajudou muito, pois como o trabalho em grupo é um pouco barulhento, em vários momentos não se pode entender o que está sendo dito.

A falta de experiência com atividades de tradução fez com que o uso de traduções orais fosse feito posterior às atividades escritas, pela tradição de atividade escrita que a tradução carrega. Porém, depois de analisar as atividades, conclui-se que as atividades orais poderiam ter sido aplicadas antes das escritas e que poderiam ter sido mais utilizadas.

Em relação ao capítulo de fundamentação teórica deste trabalho, não temos a pretensão de ter esgotado os assuntos citados. Abordamos diversos tópicos que têm muito mais a ser dito.

Apesar dessas limitações, acreditamos que os resultados alcançados na presente pesquisa propiciam mostras da teoria surgidas na prática que devem levar professores de LE a refletir melhor sobre o papel da tradução na aula de LE para adultos e até, rever suas práticas e crenças.

Caminhos a serem explorados

Há, ainda, muitos caminhos por percorrer revelados pelos resultados da pesquisa. Muitas questões podem nortear futuros estudos em relação à relevância da tradução para o ensino/aprendizagem de LE. Questões como:

1. A investigação mais aprofundada do uso de LM na aula de inglês à luz da abordagem comunicativa;
2. A análise das traduções realizadas;
3. As crenças dos professores em relação à tradução de maneira mais aprofundada;
4. Uma pesquisa de maior duração para analisar o efeito da integração de atividades de tradução textual na produção dos alunos.
5. Outros estudos que possam comprovar os efeitos positivos do uso de tradução textual, corroborando o que foi feito nesta pesquisa.

Apesar de vários trabalhos já terem mostrado que a tradução tem um papel importante na sala de aula, a realidade das aulas de LE encontra-se muito distante desses resultados. Acreditamos ser de extrema importância a implementação de mudanças nas aulas de LE com o intuito de se aproveitar os vários benefícios provenientes do uso da tradução. Para que isso ocorra é necessário que o professor reflita sobre as suas práticas e descubra o quão proveitoso pode ser incluir essa habilidade integradora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**: An introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada**: Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000.

ALVES, F. A triangulação como opção metodológica em pesquisas empírico-experimentais em tradução. In: PAGANO, A. S. **Metodologias de pesquisa em tradução**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

ALVES, M. M. P. **Traduzir para adquirir vocabulário em língua estrangeira**. Brasília. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília. Dissertação não publicada.

ATKINSON, D. **Teaching monolingual classes**. London: Longman, 1993.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & ensino**, vol. 7, no 1, 2004: 123-156.

BERNAT, E. **Attending to adult learners**: affective domain in the ESL classroom. Macquarie University, Australia, 2004.
Disponível em: <<http://www.hltmag.co.uk/sept04/mart2.htm>> Acesso em 10.11.2008.

BROOKS-LEWIS, K. Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. **Applied linguistics**, vol. 30, no 2, 2009:216-235.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Third Edition, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall Regents, 1993.

_____. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice-Hall, 2001.

CAFFARELLA, R. & MERRIAM, S. **Perspectives on Adult Learning**: Framing Our Research. 1999.
Disponível em: <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1999/99caffarella.htm> Acesso em 05.12.2008

CÂNDIDO JÚNIOR, A. **Os processos de colaboração e de negociação de atividades comunicativas**. In A aprendizagem colaborativa de línguas. 2006. p.47-80.

CAVALCANTI, R. Andragogia: A aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, Nº 6, Ano 4, 1999.

CERVO, I.Z.S. **Tradução e ensino de língua**. Brasília. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade de Brasília. Dissertação não publicada.

CESTARO, S. A. M. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. São Paulo, **Revista VIDETUR**, n.6, 1999.

Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>> Acesso em 12.10.2008.

CHESTERMAN, A. Communication Strategies, Learning Strategies & Translations Strategies. In: MALMKJAER, K. (ed). **Translation and language teaching: language teaching and translation**. Manchester. St. Jerome Publishing. 1998.

COLE, S. **The use of L1 in communicative English classrooms**. The Language Teacher Online, vol. 22, no 12, 1998.

Disponível em: <<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/dec/cole.html>>. Acesso em 15.09.2008.

CONNER, M. L. **Andragogy and Pedagogy**. Ageless Learner, 1997-2004. Disponível em: <<http://agelesslearner.com/intros/andragogy.html>>. Acesso em 17.09.2008.

_____ **How Adults Learn**. Ageless Learner, 1997-2007. Disponível em: <<http://agelesslearner.com/intros/adultlearning.html>>. Acesso em 22.10.2008.

COSTA, A. P. **Traduzir para comunicar**: a tradução como componente comunicativo no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília 2008. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade de Brasília. Tese não publicada.

DELLER, S.; RINVOLUCRI, M. **Using the Mother Tongue**. London: Delta Publishing, 2002.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography**: step by step. London: Sage, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. FIGUEIREDO, F. J. Q. (org). In: **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia, Ed. UFE, 2006. p. 11-45.

FLOREZ, M.; BURT, M. **Beginning to work with adult English language learners**: some considerations. National Center for ESL Literacy Education. October, 2001. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/6f/37.pdf>. Acesso em 02.11.2008.

FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing. In: Denzin, N. K.& Lincoln, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

FREEBODY, P. **Qualitative Research in Education**: interaction and practice. London: Sage, 2003.

FREED, Shirley. **A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades. Pensar, dialogar e aprender**. 2000. Disponível em: www.andrews.edu/~freed/ppdfs/. Acesso em 25.10.2008.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A teoria na Prática.** Artmed. 1995.

GRIGGS, A. **Being Aware of Difference: Using Translation Theory to help inform teaching in an ESL setting.** Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. 1999.

Disponível em: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/13070/1/MQ45485.pdf>
Acesso em 23.01.2009

GUIMARÃES, G. L. **O ensino / aprendizagem de língua estrangeira (Espanhol) para adultos de terceira idade – um estudo etnográfico de caso.** Brasília. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília. Dissertação não publicada.

HAMZE, A. **Andragogia e a arte de ensinar aos adultos.** 2008. Disponível em:
<<http://www.scribd.com/doc/2286591/Andragogia-e-a-arte-de-ensinar-aos-adultos>>. Acesso em 12. 01. 2009.

HARGREAVES, L.E.S. **Além da língua: tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas.** Brasília 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília. Dissertação não publicada.

HINOJOSA, F. R. O. ; LIMA, R. **A tradução como estratégia de interculturalidade no ensino de língua estrangeira.** BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 1, p. 1-10, 2008.

Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/lima-hinojosa-traducao-estrategia-interculturalidade.pdf>>. Acesso em 12.11.2008.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about lan-guage learning. In A. Wenden & J. Rubin (orgs.), **Learner strategies in language learning.** London: Prentice Hall International, p. 110-129, 1987.

HOWATT, A. P. R. **A History of English Language Teaching,** 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 1991.

IMEL, Susan. **Teaching Adults: Is It Different?** 1995. Disponível em:
<<http://www.calpro-online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=archive&ID=A030>>. Acesso em 12.12.2008.

KALAJA, P. **Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered.** International Journal of Applied Linguistics, Vol. 5, No. 2, 1995.

KAMLA, M. 1992. **Teaching EFL to adults:** Between must and must not. English Teaching Forum, 30 (1992) 3: 47-48.

KAUR, Kulwindr. Parallelism between language learning and translating. **Translation Journal,** volume 9, n° 3, julho de 2005, disponível em <www accurapid.com/journal/33edu.htm>. Acesso em 12 09. 2008.

KAVALIAUSKIENĖ, G.; UŽPALIENĖ, D. Aspects of teaching adult learners. **ESP World,** 2 (2002) 1. Disponível em: <http://www.espworld.info/Articles_2/Aspects%20E.htm>. Acesso em 07.01.2009.

KNOWLES, M. **Self-Directed Learning**. Chicago: Follet, 1975.

_____. **Andragogy in Action**. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

KRASHEN, S.D. **Principles and Practice in Second language Acquisition**. Oxford, Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S.; LONG, M.; SCARCELLA, R.. **Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition**. TESOL Quarterly 12: 573-582. 1979

LAWRENCE, O. Learning Styles by Hobbies. **International Forum of Teaching and Studies**, Vol. 2 No. 2 Summer 2006. Benedictine University, Chicago, USA

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

LIEB, S. **Principles of adult learning**. 1991. Disponível em: <<http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.htm>>. Acesso em 21 01. 2009.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 2 ed, Oxford University Press, 2004.

LÖRSCHER, W. **Process-oriented reseach into translation and implications for translation teaching**. Letras 8. Santa Maria, 1994.

MACINTYRE, C. **The art of action research in the classroom**. London: David Fulton, 2002.

MAIA, A. *et al.* Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. **Revista Desempenho** no.1, 2002, 31-46.

MALKUS, U.C.; FELDMAN, D.H.; GARDNER, H. Dimensions of mind in early childhood. In: Pelegrini, A. (ed.) **The psychological bases for early education** Chichester, Wiley. 1988, p.25-38.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

_____. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisa em administração. FEA-USP. São Paulo, v. 1. n. 3. 2º sem, 1996.

NOLAN, R. **Lessons from central america: action research in an adult english as a foreign language program.** Oklahoma State University, USA, 2000.

OLIVEIRA, Marta. **Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago.2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a02.pdf>>. Acesso em 15 01. 2009.

OXFORD, R.; EHRMAN, M. 1993. Second Language research on individual differences. *Annual Review of Applied linguistics*, 13: 188.

PIEREZAN, C. **A Pequena Notável: Tradução No Ensino de Inglês para Adultos.** Brasília, 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade de Brasília. Dissertação não publicada.

PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo esperar que o melhor aconteça. *Horizontes de Linguística Aplicada* 2 (julho 2003) 1: 83-91.

POPOVIC, Radmila. **The Place of Translation in Language Teaching.** ENGLISH TEACHING FORUM, 37:2, 1999. Disponível em: <www.thrace-net.gr/bridges/bridges5>. Acesso em 13 01. 2009.

PUNCH, M. Política e Ética na Pesquisa Qualitativa. In: Denzin, N. K.& Lincoln, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994.

REID, J. **Learning Styles in the ESL/EFL Classroom.** Boston: Heinle & Heinle. 1995.

REID, J. C. **Adult Learning,** 2000. Disponível em: <<http://tlc.nlm.nih.gov/resources/publications/sourcebook/adultlearning.html>. >. Acesso em 04 01. 2009

REISCHMANN, J. **Andragogy.** History, meaning, context, function. Sept. 9, 2004. Disponível em: <<http://www.andragogy.net>>. Acesso em 23 01. 2009.

RIBEIRO, A. C. **Uma via de mão dupla: A Tradução e o Ensino Contrastivo de Língua Estrangeira.** Brasília, 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade de Brasília. Dissertação não publicada.

RIDD, M. Um Casamento Estranhamente Ideal? A compatibilidade de Gênios entre o Comunicativismo e a Tradução. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 2003.

_____. Tradução, Consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. In: Silva , D. E. G. (org). **I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica.** Brasília. Vol. 1 (2006): 1-8.

ROCHA, D. C. A. O papel da língua materna na negociação de significados e na promoção do aprendizado de inglês como língua estrangeira. In: **Simpósio Nacional e I Simpósio**

Internacional de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia : Editora da UFU, 2007.

Schütz, R. **Interlíngua e Fossilização** English Made in Brazil Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Acesso em 17 01. 2009.

SILVA, A. **Era uma vez ... o conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento.** Dissertação (mestrado). Brasília. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1997.

SILVA, R.; RIDD, M. Tradução consciente: chave mediadora na leitura em língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada.** 6 (julho 2007) 1: 54-66.

SILVA, Rosângela. **Contribuições da abordagem comunicativa e da tradução para o ensino de inglês técnico: uma nova proposta.** Brasília, 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília. Dissertação não publicada.

SILVEIRA, C. **Tradução aplicada ao ensino de línguas: Habilidade ou competência?.** Brasília, 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília. Dissertação não publicada.

SMITH, Mark. **Adult education.** 2009. Disponível em: <<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-adedgn.htm>>. Acesso em 23 01. 2009.

_____ MALCOLM, Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy, **The encyclopedia of informal education**, 2002. Disponível em: <www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>. Acesso em 07 01. 2009.

_____ Andragogy, **The encyclopedia of informal education**, 1996; 1999. Disponível em: <<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm>>. Acesso em 13 08. 2008.

STRZALKA, A. **Seven things adult learners dislike.** English Teaching Fórum, 36 (1998) 2: 39. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no2/p39.htm>>. Acesso em 13 07. 2008.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Task-based second language learning: the uses of the first language. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. **Language Teaching Research** 4,3 (2000); pp. 251–274

TANG, J. **Using L1 in the English classroom.** English Teaching Forum, 40, (January 2002), 1: 36. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol40/no1/p36.htm>>. Acesso em 13 12. 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2004.

TRAVASSOS, L. C. P. Inteligências Múltiplas **Revista de Biologia e Ciências da Terra**. Vol. 1. N. 2. 2001.

TURULA, A. **Language anxiety and classroom dynamics**: a study of adult learners. *English Teaching Forum* 40 (2002) 2: 28.

UPSON, T. ;THOMPSON, L. **The role of the first language in the second language reading**. Cambridge University Press, 2001.

WESCHLER, R. (1997, November). Uses of Japanese in the English classroom: Introducing the Functional-Translation Method. **The Internet TESL Journal**. Disponível em: <<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>>. Acesso em 01 12. 2008.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Ed. 2. Pontes. 2005.

ZEMKE, R.; ZEMKE, S. 30 things we know for sure about adult learning. **Innovation Abstracts** Vol VI, (March 9, 1984) No. 8. Disponível em: <<http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-3.htm>>. Acesso em 15. 12. 2008.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO 1

- 1- Qual é o seu nome?
- 2- Qual é a sua escolaridade?
- 3- Qual é a sua profissão?
- 4- Você já havia estudado inglês antes?
- 5- Por que você estuda inglês?

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO 2 - Learning Questionnaire (Retirado do livro “Using the Mother Tongue”)

Tick the sentences that are true for you.

1. I like to work with different partners.
2. I need time to think.
3. I like pair work.
4. I love listening to stories.
5. It helps me to know the equivalent of an English word in my language.
6. I get bored if I have to sit still for too long.
7. I like drawing.
8. I find listening to cassettes difficult.
9. I prefer to sit near the back of the class.
10. I like surfing the net.
11. I find it helpful to read the transcript while listening.
12. I don't like doing group work.
13. I find it difficult to remember new words.
14. English is one of my favorite subjects.
15. I prefer listening to speaking.
16. I don't like when the teacher corrects me while I'm talking.
17. I like to write new words and phrases in a special book.
18. I like working alone.
19. I never use English outside the classroom.

20. The use of my mother tongue in the classroom makes me feel safer.²⁹

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO 3 - My Mother Tongue/ English Process Questionnaire
(Retirado do livro “Using the Mother Tongue”)

1. How much do I translate inwardly when someone is speaking to me in English?
2. As I read a text in English, do the ideas go straight into my mind or do they come via my mother tongue?
3. If I compare English with other foreign languages that I speak, do I do more or less translation in my head?
4. When I am speaking in English, do my thoughts go straight into English or do some of them go via my mother tongue?
5. When I am translating in my head do I hear the words, see the words, or both?
6. When I write in English, what happens in my head?
7. We nearly all talk to ourselves in our heads in mother tongue. Do I ever talk to myself, or to others in my head, in English?
8. I am reading a English text – there is an unknown word – do I want a English definition for the word or do I need an accurate translation into my mother tongue?
9. When I write words down in my vocabulary book, do I write the mother tongue first and the English word second?
10. How much have I translated into my mother tongue during this exercise?

ANEXO 4 – TEXTO 1 - The Barbers (Retirado do livro “Using the Mother Tongue”)

A philosopher went to visit a small town. The town was in a very big desert.
He needed a haircut. He asked if there were any barbers in town.
People told him there were two barbers in town.
People said, “The first barber is very smart.
His shop is very clean. His hair is very well-cut.”
People said, “The second barber is dirty.
His shop is a mess, his hair is badly-cut.”

²⁹ O item 20 foi incluído por mim.

Both barbers worked alone. They did not have assistants.
The philosopher thought for thirty seconds.
Then he went to one of the barber's shops.
Problem: Which barber shop did he go to? Why?

ANEXO 5 - TEXTO 2 – Dialogue (Retirado do livro “Using the Mother Tongue”)

A: Happy Christmas, John.

B: Hi, Pat.

A: Well, DID you get what I sent you?

B: YEP. Thanks.

A: Well, what DO you think? The people in the shop told me it was the VERY latest model...

B: It's very good, but...

A: But what, exactly?

B: You see, I'm not INTO Action Man right now. I mean I USED to be.

A: Perhaps we could return it to the place I bought it.

B: DO THAT.

A: So, HOW is it going?

B: Ok.

A: HOW is school?

B: Fine.

ANEXO 6 - TEXTO 3 – BEN (Retirado do livro “Short cuts using texts to explore English”)

I envy people who can say who they are in a few simple words. For me, that's not easy. Nationality? Well... I have two passports. English and American, or the other way around – for I was born in Birmingham, Alabama, but have lived most of my life in England, near Cambridge.

Occupation? I'm an ex-everything. Director of a large advertising agency, theatre press officer, porter in a hospital, broadcaster, cookery writer. One summer I even

worked as a cowboy. When things got really desperate, I sank to being a teacher of English to foreign students.

Since that was the job I actually liked best, let's say I'm an ex-teacher, now a freelance writer. I'm very sociable, but perhaps I'm happiest alone, reading a book. I'm as tall as a basketball player, but I hate all sports except swimming. Now, if I've confused you, imagine what's like being me!

ANEXO 7 - TEXTO 4 – MEL (Retirado do livro “Short cuts using texts to explore English”)

I was born in London, but my parents were foreigners. My father came from Russia and my mother from Lithuania. They met in London and produced three children. I am the youngest.

I was educated in Cambridge and then returned to London to go to art school. Eventually I became a cartoonist – without meaning to do so.

I've been married (and divorced) twice. I have two grown-up daughters, both of them involved in writing and publishing.

Most of my cartoons are about men and women, though I also make jokes about politicians (who are neither men or women, but strange creatures from another planet...). I met Ben many years ago and we became friends. We look very different: he is tall and I'm shortish. He is calm and I am volatile. We both feel slightly outside England, I think. Ben because he comes from America, and me because of my parents. That helps us to relish the oddities and pleasures of life in England.

And so, you have this book, written and drawn by two people who enjoy England, but are observers.

ANEXO 8 - TEXTO 5 – LUIS FERNANDO VERÍSSIMO

Nasci em 26 de setembro de 1936, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Filho do grande escritor Érico Veríssimo, iniciei meus estudos no Instituto Porto Alegre, passando por

escolas nos Estados Unidos quando morei lá. Também estudei música, sendo até hoje inseparável do meu saxofone. Sou casado com Lúcia e tenho três filhos.

Comecei a escrever profissionalmente aos trinta anos, quando fui trabalhar na imprensa, depois de tentar outras coisas que não deram certo. Na época, não se precisava ter diploma para começar no jornalismo. Antes, além de umas traduções do inglês, nunca tinha escrito nada, e não tinha idéia de ser escritor, até me tornar cronista. Se o fato de ter um pai escritor me inibiu? Conscientemente, não. Inconscientemente, talvez.

ANEXO 9 - Listening 1 (Retirado do livro Up Close 3 - English for global communication)

Kevin: Hi, Amy, what are you doing?

Amy: Oh, hi Kevin; I'm writing a paper about a famous person for my English class.

Kevin: Hmm, interesting... who are you writing about?

Amy: Let me tell you about this person and you try to guess, okay?

Kevin: Sounds like fun.

Amy: Okay, first clue: he was a great clothing designer. When he made clothes, he also created pieces of art.

Kevin: Hmm, I don't know; is he still alive?

Amy: No, he died in 1997.

Kevin: Tell me more.

Amy: He was born in Italy on December 2nd, 1946, and he grew up in Reggio di Calabria. At the age of 25, he got a job in Milan and began to design clothes.

Kevin: What was he like?

Amy: Outgoing – he loved to be around people and to have fun. He was also relaxed and easygoing. In his work, he was very passionate and adventurous. He made colorful, exciting clothes for famous people like Madonna and Princess Diana.

Kevin: He moved to Miami from Italy, right?

Amy: Right; he lived in Miami until he died in 1997.

Kevin: Oh, now I know! You're talking about...

ANEXO 10 – Música - Lucky

Do you hear me,
I'm talking to you
Across the water across the deep blue ocean
Under the open sky, oh my, baby I'm trying
Boy I hear you in my dreams
I feel your whisper across the sea
I keep you with me in my heart
You make it easier when life gets hard

I'm lucky I'm in love with my best friend
Lucky to have been where I have been
Lucky to be coming home again
Ooohh oooh oooh oooh oooh oooh oooh

They don't know how long it takes
Waiting for a love like this
Every time we say goodbye
I wish we had one more kiss
I'll wait for you I promise you, I will

I'm lucky I'm in love with my best friend
Lucky to have been where I have been
Lucky to be coming home again
Lucky we're in love in every way
Lucky to have stayed where we have stayed
Lucky to be coming home someday

And so I'm sailing through the sea
To an island where we'll meet
You'll hear the music fill the air
I'll put a flower in your hair
Though the breezes through trees

Move so pretty you're all I see
As the world keeps spinning round
You hold me right here right now

I'm lucky I'm in love with my best friend
Lucky to have been where we have been
Lucky to be coming home again
I'm lucky we're in love in every way
Lucky to have stayed where we have stayed
Lucky to be coming home someday

Ooohh oooh oooh oooh oooh oooh oooh
Oooh oooh oooh oooh oooh oooh oooh

ANEXO 11 – “THE HUNCHBACK OF NOTRE DAME”

Chapter 1 (part) A Day of Surprises

On the morning of January 6, 1482, the streets of Paris are crowded. It is the last day of the Christmas season and the people of the capital are ready for a party. There will be singing and dancing, and later a big fire with plenty of food in the Place de Grève. But now the people are hurrying to the Great Hall for the first and most amusing activity of the day. Everyone wants to find a good place to watch a new play. They also want to be able to see the important politicians, college professors, and churchmen in the seats above them.

At noon, the people begin shouting: “The play! The play! We want the play!” And after a few minutes the play begins. Then writer of the play, Pierre Gringoire, is listening very carefully. Today the most important people in Paris are hearing his words. The young man dreams that he will be famous. And possibly even rich, by the end of the afternoon.

Suddenly the actors stop speaking. Every face in the crowd turns to watch the greatest churchman of Paris, a close friend of King Louis XI, arrive in the theatre with a group of ten or twelve other important men. When these people are finally sitting down, the play continues. But after a few minutes one of the churchman’s guests, a rich Belgian businessman

from Ghent shouts: “Excuse me, good people of Paris, what are we doing here? Today’s a day for parties and fun, but I’m not amused. What’s this play about? The problems of old politicians and priests. It’s boring, don’t you think?”

“My friends,” the businessman continues, “it’s time to choose your Pope of Fools. In my country on the sixth of January, we play a game to choose our Pope. It’s a lot more fun than this boring play.”

Everyone shouts happily and one student calls out, “Tell us how to play the game, good sir!”

“It’s really very easy. If you want to be Pope, you come up to the stage. One by one you put your heads through a hole in a sheet. We choose the person who can make the ugliest face.”

The crowd loves the game. They laugh as one strange face after another pushes through the hole. But suddenly the crowd is silent. They have seen some very ugly faces, but now they are clearly looking at the winner. The face has a nose like a big potato, a wide mouth in the shape of a horseshoe, a small left eye under heavy red hair, a closed right eye, and a few very large and broken teeth. It also has a look that seems dangerous and sad at the same time.

“The Pope! The Pope!” shouts the crowd. A few students pull down the sheet and the people see their Pope.

“Oh, it’s Quasimodo. What an ugly thing he is!” one person says. “He’s strong, too. He can kill you with two fingers.”

“Don’t look!” shouts another. “He’s as ugly as a wild animal.”

Quasimodo is famous in this part of Paris because he rings the bells at the Cathedral of Notre-Dame. His body, like his big face and head, is terrible to look at. He has very large hands and feet, and strangely shaped legs that come together at the knees. The big hump on his back has given him the name the “Hunchback of Notre-Dame.” He cannot hear so nobody talks to him. In fact nobody goes near him. The good people of Paris are afraid of Quasimodo. They believe the stories they have heard about him: He is evil.

But the businessman from Ghent is very pleased. “This is surely the ugliest man in Paris. You’ve chosen a good Pope.”

The students run to the stage with a gold paper hat and coat for their Pope of Fools. They put him on a chair and lift him on their shoulders. Then they carry him through the streets of the city, with the crowd of the Great Hall following behind. Nobody asks Quasimodo for his opinion of all this, but his ugly face looks almost happy.

At the Great Hall, Pierre Gringoire sits sadly in the empty theater. He knows that his dream is at an end. "Nobody listened to my play. Nobody paid me any money. They chose to listen to a foreigner from Ghent, and now they've followed a hunchback through the streets. What shall I do now?"

Night comes early in Paris at the beginning of a new year. The sky is already dark when the young writer reaches the Place de Gréve. He is hoping to get warm at the big fire and to find some free food. He is also worried about a bed for the night because he cannot return to his apartment. He hasn't paid the owner of the building for the last six months, and the man is waiting for his money.]

The writer walks toward the big fire in the middle of the square, but he cannot get near it. A crowd of people is watching a beautiful young gypsy girl. She sings and dances like someone from a different world. Gringoire pushes to the front of the crowd for a closer look. The girl has dark gold skin and very black hair, and eyes that shine brightly in her beautiful face. In her colorful gypsy dress, she moves like a foreign princess from an old storybook.

Every face in the crowd watches the girl, but a quiet, serious man seems to study her very closely. This man is wearing a long black coat and his pale face has deep lines, maybe from worry or from study. He is already losing his hair, but he is probably only about thirty-five years old. His eyes never leave the girl's face, but he does not seem to enjoy watching her.

Finally, the girl stops dancing and the crowd begins to shout, "Don't stop, Esmeralda! We want more!"

Esmeralda, the gypsy girl, calls for Djali, her pretty white goat.

"Djali," says the dancer, "now it's your turn. What day of the month is it?"

The goat lifts one little foot and hits the ground six times.

"And what time is it?" asks Esmeralda.

Djali hits the ground seven times, and then the clock on the church rings seven o'clock.

"This is evil," shouts a voice in the crowd. It is the man in the long black coat. But the crowd wants more.

"Djali," says the girl, "how does Monsieur Charmolue, the king's lawyer, walk?"

The goat walks on two legs, exactly like Monsieur Charmolue. Everyone laughs and shouts for more.

But the same serious man cries again, "The girl is evil, and that goat is a devil."

Esmeralda turns her head. "Oh, it's that terrible man. Why does he follow me everywhere? Why does he hate me?"

Then the crowd hears another voice. "Go away, gypsy girl. We don't want you here." This time it is not the man in the black coat. It's a woman's voice, full of hate.

"It's Sachette, the witch from the Tower of Roland," shout some children.

The witch has locked herself in the Tower of Roland at one corner of the Place de Grève. She hates all gypsy women. She shouts at them when they come near her prison.

The people forget about Sachette when they hear loud noises at the entrance to the square. The Pope of Fools and a great crowd of thieves and gypsies run into the Place de Grève.

Quasimodo has no friends, and he has never known love, but today he is a king. It is exciting to be part of the people's great day of fun and parties. His heart is filled with happiness for the first time in his short, painful life.

It is no surprise that Quasimodo's happiness does not last long. The same quiet man in the black coat hurries out of the crowd. With an angry face, he pulls the gold hat and coat from the hunchback and throws them to the ground.

Gringoire knows this man. "It's Father Claude Frollo, an important priest from Notre-Dame!" he says to himself. "Is he crazy? Quasimodo will break him into little pieces."

Everyone waits for the hunchback to throw Father Claude to the ground. They know he is very strong. But Quasimodo falls on his knees in front of the priest and the two men

speak by using hand signs. Then they leave the square silently and disappear down a dark, narrow street. Nobody follows them because everyone is afraid of Quasimodo.

“This has been a day of surprises: a beautiful gypsy girl, an ugly hunchback, a terrible priest, and a crazy witch,” thinks Pierre Gringoire. “But where am I going to find supper and a bed?” He is now very hungry and cold, so he decides to follow the beautiful gypsy girl.

ANEXO 12 – CHARACTERISTICS OF THE ADULT LEARNER (CAVE, 1995)

CHILDHOOD	ADULTHOOD
Children depend upon adults for material support, psychological support, and life management. They are other-directed.	Adults depend upon themselves for material support and life management. Although they must still meet many psychological needs through others, they are largely self-directed.
Children perceive one of their major roles in life to be that of learner.	Adults perceive themselves to be doers—using previous learning to achieve success as workers, parents, etc.
Children, to a large degree, learn what they are told to learn.	Adults learn best when they perceive the outcomes of the learning process as valuable—contributing to their own development, work success, etc.
Children view the established learning content as important because adults tell them it is important.	Adults often have very different ideas about what is important to learn.
Children, as a group within educational settings, are much alike. They're approximately the same age, come from similar socioeconomic backgrounds, etc.	Adults are very different from each other. Adult learning groups are likely to be composed of persons of many different ages, backgrounds, education levels, etc.
Children actually perceive time differently than older people do. Our perception of time changes as we age—time seems to pass more quickly as we get older.	Adults, in addition to perceiving time itself differently than children do, also are more concerned about the effective use of time.
Children have a limited experience base.	Adults have a broad, rich experience base to which to relate new learning.
Children generally learn quickly.	Adults, for the most part, learn more slowly than children, but they learn just as well.
Children are open to new information and will readily adjust their views.	Adults are much more likely to reject or explain away new information that contradicts their beliefs.

<p>Children's readiness to learn is linked to both academic development and biological development</p>	<p>Adults' readiness to learn is more directly linked to need--needs related to fulfilling their roles as workers, spouses, parents, etc. and coping with life changes (divorce, death of a loved one, retirement etc.)</p>
<p>Children learn (at least in part) because learning will be of use in the future.</p>	<p>Adults are more concerned about the immediate applicability of learning</p>
<p>Children are often externally motivated (by the promise of good grades, praise from teachers and parents, etc.)</p>	<p>Adults are more often internally motivated (by the potential for feelings of worth, self-esteem, achievement, etc.)</p>
<p>Children have less-well-formed sets of expectations in terms of formal learning experiences. Their "filter" of past experience is smaller than that of adults</p>	<p>Adults have well-formed expectations, which, unfortunately, are sometimes negative because they are based upon unpleasant past formal learning experiences</p>

ANEXO 13 – Inventário De Inteligências Múltiplas Para Adultos

Inventário de Inteligências Múltiplas para Adultos

por Thomas Armstrong

Escreva 2 no quadro em destaque, se a afirmativa se aplica *muito* a você; 1, se se aplica *mais ou menos* a você; e, 0, se *de modo nenhum* se aplica a você.

Livros são muito importante para mim..							
Consigno facilmente computar números de cabeça.							
Com freqüência vejo imagens visuais claras quando fecho meus olhos.							
Eu sou o tipo de pessoa a quem as pessoas procuram para conselho e orientação no trabalho ou em minha vizinhança.							
Estou envolvido em pelo menos um esporte ou atividade física em base regular.							
Tenho um voz agradável para canto.							
Gasto regularmente um tempo sozinho para meditar, refletir ou pensar acerca das questões importantes da vida.							
Consigno ouvir palavras em minha cabeça antes de ler, falar ou escrevê-las.							
Matemática e/ou ciência estavam entre minhas matérias prediletas na escola.							
Sou sensível às cores.							
Prefiro grupos de esportes, como <i> badminton </i> , <i> vólibol </i> , ou <i> softball </i> a esportes individuais como <i> natação </i> e <i> corrida </i> .							
Acho difícil ficar parado por muito tempo.							
Total da Página 1							

Conseguo identificar um nota musical desafinada.								
Tenho freqüentado sessões de aconselhamento ou seminários de crescimento pessoal visando aprender mais acerca de mim mesmo.								
Aproveito mais ouvindo rádio ou palavras gravadas em cassete do que vendo televisão ou filmes.								
Gosto de brincar com jogos ou de resolver quebra-cabeças que exijam o raciocínio lógico.								
Com freqüência uso uma câmera fotográfica ou uma câmera de vídeo para registrar o que vejo ao meu redor.								
Quando tenho um problema, me sinto mais inclinado a procurar alguém para me ajudar do que tentar resolvê-lo por mim mesmo.								
Gosto de trabalhar com minhas próprias mãos em atividades concretas tais como costura, tecelagem, escultura em madeira, carpintaria/marcenaria, ou modelagem.								
Com freqüência ouço música através de rádio, discos, cassetes, ou CD's.								
Sou capaz de reagir aos contratempos da vida com tranquilidade.								
Gosto de jogos de palavras, como Palavras Cruzadas, Anagramas, etc.								
Gosto de fazer pequenas experiências do tipo "e se..." (Por exemplo: "E se eu dobrasse a quantidade de água com que er rego minha roseira?").								
Gosto de brincar com jogos de quebra-cabeças, labirintos, e outros jogos quebra-cabeças visuais.								
Tenho pelo menos três amigos íntimos.								
Total da Página 2								

Minhas melhores idéias geralmente aparecem quando saio para um longo passeio ou corrida, ou quando me envolvo com um outro tipo de atividade física.								
Toco um instrumento musical.								
Tenho um hobby especial ou um interesse que conservo muito só para mim mesmo.								
Gosto de divertir a mim mesmo ou a outros com palavras difíceis de se pronunciar, com rimas sem sentido, ou com palavras homônimas e homógrafas.								
Minha mente busca padrões, regularidades, ou seqüência lógica nas coisas..								
Tenho, à noite, sonhos muito vivos.								
Prefiro passatempos sociais, tais como Monopólio ou Bridge, a recreações individuais tais como vídeo games ou solitário.								
Com freqüência gosto de passar ao ar livre o tempo livre que tenho.								
Minha vida seria mais pobre se nela não houvesse música.								
Tenho alguns alvos importantes para minha vida nos quais eu penso em bases regulares.								
As pessoas às vezes têm parar e pedir-me para explicar-lhes o significado das palavras que uso nos meus escritos e na minha fala.								
Sou uma pessoa interessada nos novos desenvolvimentos na área da ciência.								
Geralmente consigo me virar num território que me é desconhecido.								
Total da Página 3								

Gosto do desafio de ensinar aquilo que sei fazer a uma pessoa, ou a um grupo de pessoas.							
Com frequência uso gestos com as mãos ou outras formas de linguagem corporal quando estou conversando com alguém.							
Andando pela rua, às vezes me surpreendo cantarolando alguma música de comercial de TV, ou me surpreendo com alguma outra melodia passando pela cabeça.							
Tenho uma visão realista de minhas capacidades e fraquezas (como resultado do que me dizem as pessoas, ou do resultado que recebo de outras fontes).							
Na escola, Português, Estudos Sociais, e História me foram mais fáceis do que Matemática e Ciências.							
Eu creio que quase tudo tem uma explicação racional.							
Gosto de desenhar ou rabiscar.							
Eu me considero um líder (ou, as pessoas me chamam de líder).							
Eu tenho necessidade de tocar nas coisas a fim de aprender mais a respeito delas.							
Consgo, com facilidade, acompanhar o ritmo de uma peça musical com um simples instrumento de percussão.							
Eu preferiria passar o tempo sozinho numa cabana do que num clube de campo sofisticado cheio de pessoas em volta.							
Quando estou dirigindo numa auto-pista expressa, presto mais atenção nas palavras escritas nos painéis do que na paisagem.							
Às vezes penso em conceitos claros, abstratos, sem-palavras e sem-imagens.							
Total da Página 4							

Na escola, Geometria foi mais fácil do Álgebra.							
Eu me sitno bem no meio de muitas pessoas.							
Em parque de diversões, gosto de andar em trens de terror, montanha russa, ou de ter experiências físicas emocionantes.							
Conheço a melodia de muitas canções diferentes ou peças musicais.							
Eu me considero uma pessoa de força de vontade, ou de maneira independente de pensar.							
Minhas conversas incluem referências freqüentes a coisas que tenho lido ou ouvido.							
Gosto de achar coisas que não têm lógica naquilo que as pessoas dizem e fazem em casa ou no trabalho.							
Consgo confortavelmente imaginar como seria a aparência de uma coisa se ela fosse vista lá de cima a partir da visão de um pássaro.							
Gosto de me envolver em atividades sociais que estejam relacionadas com meu trabalho, minha igreja ou comunidade.							
Eu me descreveria como uma pessoa bem coordenada.							
Se ouço uma seleção musical uma ou duas vezes, sou normalmente capaz de cantá-la de um modo razoavelmente preciso.							
Mantenho um diário pessoal ou um diário para registrar os eventos de minha vida íntima.							
Escrevi algo recentemente de que em particular me orgulhei bastante ou que me rendeu o reconhecimento de outras pessoas.							
Total da Página 5							

Eu me sinto mais seguro quando algo já foi medido, categorizado, analisado, ou de algum modo quantificado.							
Prefiro olhar material de leitura que tenha muitas ilustrações.							
Eu preferiria muito mais passar minhas noites em festas agitadas a ficar sozinho dentro de casa.							
Tenho necessidade de praticar uma nova habilidade em vez de simplesmente ler sobre ela ou assistir a um vídeo que a descreva.							
Com frequência batuco uns sons ou canto pequenas melodias, enquanto estou trabalhando, estudando, ou aprendendo algo novo.							
Eu já sou autônomo ou já tenho, pelo menos, pensado seriamente em começar meu próprio negócio.							
Total das Páginas 5&6							
Total da Página 1							
Total da Página 2							
Total da Página 3							
Total da Página 4							
Total Geral							
Categorias	Li	Ma	Es	Ip	Mo	M u	It

Resultado: Some o que está em cada coluna em cada página. Registre na página própria acima.

Li Linguístico Es Espacial Mu Musical It Intrapessoal
Ma Matemático Mo Motor Ip Interpessoal