



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

No mato com cachorro?

O uso de dicionários em atividades de tradução
no ensino de língua estrangeira

Laiz Silveira Campos

Julho de 2011

Brasília-DF



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

No mato com cachorro?

O uso de dicionários em atividades de tradução no
ensino de língua estrangeira

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

Laiz Silveira Campos

Julho de 2011

Brasília-DF

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Herbert Andreas Welker - UnB

Prof. Dr. Carlos Alberto Gohn –UFMG

Prof^a. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos - UnB

À minha família

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por atender aos meus pedidos de paciência e força sempre que precisei.

Agradeço a minha família e meus amigos pela compreensão pelos longos períodos de ausência, e em especial a meu irmão.

Agradeço ao Rema por ter sido o ponto de equilíbrio na minha vida.

Agradeço a meu orientador por tanto ter me ajudado na conclusão de mais uma etapa.

Agradeço, ainda, a Valter, Elisa, José, Mateus, Pedro, Enrique Sarah e Renata, os alunos que voluntariamente participaram desta pesquisa.

*The aim of education should be to teach us rather how to think, than what to think
— rather to improve our minds, so as to enable us to think for ourselves,
than to load the memory with the thoughts of other men.*

John Dewey

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar a validade do uso de dicionários em atividades de tradução como quinta habilidade. O dicionário é uma ferramenta a que todo aluno tem acesso, mas de que não necessariamente faz bom uso. Entre os alunos há a crença de que o dicionário solucionará todas as dúvidas; no entanto, frequentemente falham ao tentar encontrar uma acepção adequada da palavra desconhecida porque se atêm à tradução pontual, ignorando expressões e o contexto em questão. Para tanto, foram feitas algumas atividades de tradução, todas envolvendo discussões na língua estrangeira conforme os preceitos da abordagem comunicativa, mostrando que a tradução não precisa ser uma atividade monótona e somente escrita. Os voluntários foram alunos avançados de inglês de uma escola pública em Brasília, e as aulas ocorreram paralelas às aulas regulares. Primeiramente, traduziram dois textos curtos sem dicionário ou instrução prévia – a serem traduzidos novamente ao final do projeto. Em seguida, passaram a usar o dicionário para traduzir outro texto, ainda sem qualquer instrução, porém com discussões em grupo. Finalmente, tiveram instrução de uso do dicionário para realizar as atividades de tradução propostas. Esta pesquisa-ação vem mostrar a importância de se ensinar aos alunos como usar o dicionário.

Palavras-chave: dicionário, tradução textual, tradução como quinta habilidade, ensino/aprendizagem de LE

ABSTRACT

The aim of this study was to observe how valid dictionaries are in translation (as a fifth skill) activities. The dictionary is a tool to which every learner has access, but does not necessarily make good use of. There is a belief among students that the dictionary will provide all the answers. Nevertheless, they generally fail to find an adequate meaning for the unknown word because they translate the text word for word, ignoring expressions and the context in question. Translation activities were undertaken involving discussions in English, as envisaged in the communicative approach, proving that translation does not have to be a tedious written exercise. The volunteers were advanced students at a public school in Brasília where the meetings took place alongside their regular classes. First, students translated two short texts without dictionaries or priming – to be translated again at the end of the project. They then proceeded to translate with the use of a dictionary having group discussions but still with no instruction or training. Finally, they were instructed how to use the dictionary to do the proposed translation activities. This action-research shows the importance of training students to use dictionaries.

Key words: dictionary, textual translation, translation as a fifth skill, foreign language learning and teaching

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - Fundamentação Teórica	7
1.1 Uso / não-uso da tradução na aprendizagem de línguas	7
1.2 Definição do termo <i>tradução</i>	14
1.3 O (mau) uso dos dicionários	18
1.4 Pesquisa em crenças sobre aprendizagem de LE	27
1.5. Contextualização da pesquisa	30
CAPÍTULO 2 – Metodologia	32
2.1 Pesquisa quantitativa x qualitativa	32
2.2 Pesquisa-ação	35
2.3 Contexto e participantes da pesquisa	37
2.4 O acesso à escola	38
2.5 A coleta de dados	38
2.6 Os instrumentos da coleta de dados	40
Quadro 1 – Os instrumentos de pesquisa	40
2.6.1. Questionário semi-estruturado	41
2.6.2. Entrevista semi-estruturada <i>online</i>	42
2.6.3. Documentos (traduções feitas em sala ou em casa)	43
Quadro 2 – Atividades de tradução	44
2.6.4. Gravações em áudio	45
2.6.5. Observação participante / Notas de campo	45
2.7 Procedimentos para a análise dos dados	47
2.8 Considerações éticas	47
CAPÍTULO 3 - Apresentação, análise e discussão dos resultados	49
3.1. Crenças	50
3.2 O uso da tradução	54
3.3 O uso de dicionários	59
Conclusão	68
Credibilidade da pesquisa	73
Contribuições do estudo	73
Limitações do estudo	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
Anexo 1 – Texto curto retirado de revista	81
Anexo 2 – Texto curto retirado de revista	81
Anexo 3 – Parte do roteiro do primeiro episódio de <i>Prison Break</i>	82
Anexo 02 – Documento – Tradução inicial Elisa	86
Anexo 03 – Documento – Tradução inicial Enrique	87
Anexo 04 – Documento – Tradução inicial José	88
Anexo 05 – Documento – Tradução final José	89
Anexo 06 – Documento – Tradução inicial Mateus	90
Anexo 07 – Documento – Tradução final Mateus (enviado por e-mail)	91
Anexo 08 – Documento – Tradução inicial Pedro	92

Anexo 09 – Documento – Tradução final Pedro	93
Anexo 10 – Documento – Tradução inicial Renata.....	94
Anexo 11 – Documento – Tradução final Renata (enviado por email)	95
Anexo 12 – Documento – Tradução inicial Sarah.....	96
Anexo 13 – Documento – Tradução final Sarah	97
Anexo 14 – Documento – Tradução inicial Valter.....	98
Anexo 15 – Documento – Tradução final Valter.....	99
Anexo 16 – Questionário Elisa.....	100
Anexo 17 – Questionário Enrique	101
Anexo 18 – Questionário José.....	102
Anexo 19 – Questionário Mateus	103
Anexo 20 – Questionário Pedro.....	104
Anexo 21 – Questionário Sarah.....	106
Anexo 22 – Questionário Valter	107

INTRODUÇÃO

Em minha experiência com o ensino de inglês, a regra do não-uso do português em sala sempre foi extremamente enfatizada tanto pela direção das escolas como pelos colegas de trabalho. Eu, obviamente, seguia a regra, não só por imposição das escolas, mas por acreditar ser essa a melhor opção para o aluno: a língua materna atrapalharia seu aprendizado da língua estrangeira.

Ao longo dos anos, vi como o uso da tradução se limitava à pontual (definição esta que será esclarecida na seção 1.2), o que não é suficiente para ajudar o aluno na sua aprendizagem de línguas. Pelo contrário, seu uso exagerado muitas vezes atrapalha porque o aluno acaba por querer traduzir todo um texto pontualmente, e dessa forma a ideia original do texto se perde nas traduções mal-ajustadas ao contexto.

Muitas vezes o aluno, ao ler um texto, ao se deparar com um vocábulo novo, vai ao dicionário conferir o significado e automaticamente escreve a tradução da palavra no seu livro. No entanto, essa tradução não é suficiente, porque muitas vezes uma palavra tem mais de um significado, e nesse caso o aluno poderia ter escolhido no dicionário o errado, como frequentemente acontece pela inabilidade dos alunos ao usá-lo. Outra possibilidade que causaria erro por parte do aluno na hora de usar o dicionário é se uma palavra for parte de uma expressão. Os alunos tendem a querer entender ou traduzir a palavra isolada, ignorando o fato de que aquela palavra passa a ter um significado diferente como componente de uma dada expressão, podendo até perder o sentido. Além disso, podemos mencionar o fato de que uma tradução literal pode levar ao risco de parecer-se mal-educado na outra língua dependendo das escolhas feitas (GABRIELATOS, 1998). Numa situação no português onde se diria “O quê?”, “*What?*” no inglês seria extremamente deseducado, e “*Pardon me?*” mais apropriado.

Já há algum tempo, comecei a ter uma visão mais crítica quanto à proibição do uso da tradução em sala de aula em função da disciplina Tradução no ensino/aprendizagem de LE, cursada como aluna especial em 2006. Com isso, resolvi pesquisar informalmente naquele mesmo ano se os alunos teriam essa mesma visão negativa que eu tinha da tradução, se teriam uma ideia da tradução funcional ou se a veriam como estritamente literal, e se seriam

receptivos a uma atividade de tradução. Os resultados daquela pequena pesquisa surpreenderam, e decidi investigar mais a fundo a visão dos alunos sobre tradução e, além disso, como o uso de dicionários ajudaria (ou não) nessa atividade.

Conforme mencionado, o primeiro motivo que me levou a fazer esta pesquisa foi a curiosidade de saber se haveria ainda espaço para o uso da tradução nas aulas de inglês. E fui observando que o número de pesquisas sobre este tema tem aumentado consideravelmente¹. Apesar de haver um número grande de pesquisas sobre tradução no ensino/aprendizagem de línguas, falta divulgação dessas pesquisas, pois pouco se houve falar deste tema. Parece que, por a tradução ter sido rejeitada como atividade em sala de aula com a vinda dos métodos modernos e da abordagem comunicativa (ver seção 1.1), mesmo com tantas pesquisas apontando seus benefícios, continua sendo um tema controverso de que não se trata nas escolas.

Além de as pesquisas sobre tradução serem recentes, não há muitos estudos que tratam do uso de dicionários em atividades de tradução como quinta habilidade (seção 1.2). Há muitos estudos sobre o uso de dicionários, mas a grande maioria se limita a elencar respostas de alunos a questionários fechados (uso hipotético), sem que o uso efetivo do dicionário fosse analisado.

A intenção com esta pesquisa é, além de descobrir um possível espaço para a tradução na aprendizagem de inglês com o uso de dicionários, investigar as crenças dos alunos sobre o tema visando observar a origem de tais crenças e, possivelmente, ressignificá-las, além de verificar como o dicionário é usado nas traduções e se ajuda ou atrapalha. Tendo em vista que se os alunos não estiverem dispostos a usar a tradução em sala – o que seria depreendido a partir de suas crenças – isso poderia levar à não-realização de uma atividade que o professor tivesse proposto simplesmente para não causar incômodos na sala de aula. Desta feita os alunos deixariam de somar ao seu conhecimento.

Lörscher (2005, p. 605), explica que

¹ Para referência bibliográfica sobre tradução no ensino/aprendizagem de línguas consultar: Horizontes de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, p. 255-296, 2009. Disponível em: <http://www.red.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2946/2549>

uma vez que os estudantes de LE geralmente abordam suas traduções com relação à forma, o monitor que confere o sentido de suas traduções permanece inativo. Consequentemente, os textos na LA que são produzidos não são nem equivalentes no sentido aos textos em L2 nem gramaticalmente ou estilisticamente aceitáveis. (...) Os déficits nos textos em LA são causados principalmente pela atividade de tradução e a abordagem dos sujeitos orientada para a forma, que impede que o sentido do texto produzido em LA seja verificado.² [Tradução nossa, como as demais quando não houver indicação contrária]

Dessa forma, esta pesquisa pretende fazer com que os alunos traduzam com foco na função, e não na forma³, para que seus textos possam manter a ideia original com a maior naturalidade na língua materna. Vale ressaltar que esta pesquisa defende a tradução como quinta habilidade, algo que precisa ser treinado para se conseguir fazer bem.

O tema *tradução em sala de aula* ainda é muito polêmico porque há muitos professores, alunos e teóricos que defendem seu banimento do ensino-aprendizagem de línguas; mas há um número crescente de pessoas que defendem o contrário. Sendo assim, esta pesquisa se propõe a investigar se a prática da tradução em sala de aula é benéfica ou prejudicial para os aprendizes.

Outro fato também polêmico é o uso de dicionários monolíngues ou bilíngues. Não há um consenso de qual dos dois é o melhor. Portanto, usaremos os dois conjuntamente para ver se eles se complementam ou se um é mais útil que o outro, ou se não ajudam de forma alguma. Os dicionários ajudarão na conversão de um signo para outro, uma vez que, com frequência, entendemos tudo o que é dito em um texto, mas temos uma grande dificuldade de passar para a outra língua aquilo que está sendo dito.

Entre os próprios alunos há a “crença de que para se traduzir [basta] ter um conhecimento razoável de um par de idiomas e um bom dicionário” (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000, p.12), visão esta que “contribuiu para a ideia de que tradução é uma atividade mecânica, inferior” (OLIVEIRA; WELKER, 2007, p.124) e consequentemente pouco reconhecida. Contudo, houve uma mudança de perspectiva com relação à tradução e

² Since the foreign language students generally approach their translations in a form-oriented way, the monitor which checks on the sense of their translations remains largely inactive. As a result, TL texts are produced which are neither equivalent in sense to the respective SL texts nor grammatically or stylistically acceptable texts (...). The deficits in the TL texts are mainly caused by the task of translating and the subjects' form-oriented approach to translation which prevents any checking on the sense of the TL text produced.

³ Neste respeito, segue um dos preceitos fundamentais da abordagem comunicativa.

iniciou-se a noção de competência tradutória⁴, “os conhecimentos que o tradutor adquire e é capaz de aplicar e que levam ao exercício adequado da tarefa tradutória” (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000, p.13), ou seja, é muito mais que meramente ser proficiente nas línguas e usar um bom dicionário.

Esta pesquisa vem discutir, além do papel da tradução, o papel do dicionário, por vezes tido como fonte detentora de todas as respostas, e por outras, tido como inútil, além de mostrar a importância de ensinar aos alunos como usar o dicionário. He (2007, p.224) afirma que

Os dicionários são, em geral, uma ferramenta útil como demonstrado no estudo realizado por Tomaszczyk (1987), que mostrou que a maioria dos erros teria sido evitada se dicionários tivessem sido usados com melhor habilidade ou se simplesmente tivessem sido usados. Entretanto, os dicionários, (principalmente os bilíngues) podem exercer um efeito negativo na tradução uma vez que os equivalentes em um dicionário podem não se adequar ao contexto da tradução. Se os usuários transferirem os equivalentes diretamente em suas traduções, expressões inapropriadas poderão ocorrer.⁵

Welker (2006, p.225) lista os fatores a serem considerados na investigação do uso de dicionários: tipo de usuário, tipo de dicionário, língua, habilidade de uso do dicionário e tipo de situação de uso. Nesta pesquisa, o usuário a ser pesquisado é um aluno jovem adulto, estudante do nível avançado de inglês, sem aspirações a tradutor profissional. Apesar de haver vários tipos de dicionários disponíveis no mercado (muitos dos quais ignorados pelos alunos, como *thesaurus*, dicionários de colocações, etc), esta pesquisa abordará somente os *learner's dictionaries* (monolíngues) e os bilíngues simples devido à disponibilidade no ambiente de pesquisa. O próximo fator a ser observado é a habilidade de uso do dicionário, se os alunos já receberam alguma instrução. Os alunos acreditam saber usar o dicionário apesar de terem tido muito pouca ou nenhuma instrução sobre seu uso. E finalmente a situação de uso, que indica a direção da tradução a ser feita. Nesta pesquisa, a tradução foi feita de LE para LM para que os alunos pudessem usar sua proficiência da língua materna em seu benefício.

Com relação às crenças dos alunos, alguns pesquisadores como Kalaja (1995) e Barcelos (2000, 2001, 2004) criticam fortemente as pesquisas que têm se restringido a

⁴ O termo competência remete ao conjunto de conhecimentos e habilidades que o tradutor desenvolve. Como não se trata de um curso de formação de tradutores mas um componente de ensino de LE, usaremos o termo habilidade, mais restrito, para referir ao desempenho desenvolvido.

⁵ “Dictionaries are, generally speaking, a useful tool as demonstrated in the study by Tomaszczyk (1987), who showed that the majority of errors would have been avoided if dictionaries had been used with greater skill or if they had been used at all. However, dictionaries (especially bilingual dictionaries) may sometimes exert a negative effect on the translation since the equivalents in a dictionary may not suit the context of the translation. If the users transfer the equivalents directly into their translations, inappropriate expressions may occur.”

descrever as crenças dos alunos. As pesquisas mais antigas tinham um teor meramente descritivo e muitas vezes prescritivo das crenças dos alunos, mas atualmente algumas pesquisas insistem nesse tipo de conteúdo. Depois de conhecer a abordagem contextual de Barcelos, sabemos que “estudos mais embasados permitem que o sentido emergja do contexto e indicam a importância de se examinar a relação entre as crenças dos alunos e suas ações em contexto” (BARCELOS, 2001, p.85). Portanto, as pesquisas atuais deveriam seguir esse tipo de abordagem para poder acrescentar algo a essa área, uma vez que ainda se sabe “pouco sobre as funções que as crenças exercem na aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p.84).

Após encontrar o problema a ser pesquisado, é necessário torná-lo significativo e delimitá-lo, formulá-lo em forma de pergunta e elaborar uma hipótese (Laville e Dione, 1999, p.103). As perguntas devem nortear a pesquisa e, por fornecerem ao pesquisador o fio condutor para a elaboração de toda ela, as perguntas de pesquisa têm que ser significativas e claras: significativas porque se não o fossem, não haveria razão de realizá-la; e claras para o pesquisador precisar o problema e traçar seu itinerário posterior, além da obrigatoriedade de serem claras para quem as venha a ler.

Os objetivos propostos para esta pesquisa, então, são de pesquisar o papel da tradução na aprendizagem de LE e pesquisar o uso de dicionários nessas atividades de tradução. Levando em consideração os objetivos propostos, esta pesquisa pretende responder as seguintes perguntas:

1. A tradução pode contribuir para a aprendizagem de LE?
2. O uso de dicionários é benéfico ou prejudicial nas atividades de tradução na aprendizagem de LE?
3. Quais dicionários seriam mais adequados para tal tarefa?
4. Os alunos sabem usá-los?

A seguir, apresento o referencial teórico que fundamenta o estudo e ainda termos e conceitos importantes para a presente pesquisa. Na seção 1.1, é discutida a visão atual sobre o uso ou não da tradução no ensino de línguas e um breve relato do porquê de a tradução ser tão desprezada ainda hoje; na 1.2 a definição do termo *tradução* e da acepção a ser usada no trabalho. Em seguida, na seção 1.3, discuto o uso de dicionários para as atividades de tradução

propostas para esta pesquisa. Finalmente na seção 1.4 discorro sobre crenças, apresentando seu conceito, suas características e funções, junto com um histórico resumido sobre as diferentes abordagens na pesquisa de crenças.

No capítulo dois é discutida a metodologia utilizada na elaboração desta pesquisa, além dos procedimentos de coleta de dados, os instrumentos usados para tal e a análise desses dados.

Os resultados da coleta e análise dos dados serão apresentados no capítulo 3.

CAPÍTULO 1 - Fundamentação Teórica

Neste capítulo será apresentado um breve histórico do uso da tradução no ensino/aprendizagem de línguas, as vantagens de seu uso, os diferentes tipos de tradução e aqueles a que nos referiremos nesta pesquisa e finalmente o uso de dicionários.

1.1 Uso / não-uso da tradução na aprendizagem de línguas

Há muito discute-se a abordagem comunicativa, e associada a ela, a proibição do uso da tradução em sala de aula. Isso, contudo, não passa de uma crença de alguns com relação à abordagem e não configura um fato. O lexicógrafo John Whitlam⁶ em palestra proferida em 03 de dezembro de 2010, afirmou que a regra de falar somente inglês em uma sala de aula de inglês como língua estrangeira é nada mais que uma estratégia para que os livros didáticos possam ser vendidos em mercado internacional, sem adaptação. Se em cada país fosse necessário incluir no livro didático peculiaridades de cada língua, seria muito mais trabalhoso e menos lucrativo para as editoras. É muito mais cômodo para elas que todos os países adotem o mesmo livro e, para que isso ocorra, não se pode incluir especificidades da língua materna de qualquer um dos países. Dessa forma, com a chegada da abordagem comunicativa manteve-se a proibição do uso da língua materna em sala de aula. E esse é um dos males da abordagem mencionado pelo lexicógrafo John Whitlam em sua palestra.

Na abordagem comunicativa, busca-se apenas a mensagem final e a compreensão global. No entanto, quando se propõe aos alunos que traduzam um texto que aparentemente haviam compreendido, vê-se que há muitas dúvidas ou mesmo erros de entendimento por parte deles. Não se trata de entender todas as palavras do texto, mas até ideias secundárias são ignoradas uma vez que o aluno conseguiu entender a ideia principal. Quando há uma discussão superficial em sala de aula, por exemplo, nem sempre é possível perceber que o aluno não

⁶ **John Whitlam** é mestre em Letras pela Universidade de Cambridge, Inglaterra, autor dos dicionários *Collins*, *Oxford* e *Longman* de português e inglês, professor de língua inglesa na Universidade de Cambridge. Trabalhou durante dez anos como tradutor efetivo da Comunidade Européia, em Bruxelas. Atualmente é coordenador de projetos na área de lexicografia, redator, escritor e tradutor.

entendeu partes do texto. Contudo, essa falta de compreensão fica clara quando o aluno faz uma tradução, como se pôde observar durante a presente pesquisa.

Na verdade, não há nada na abordagem comunicativa contrário ao uso da tradução ou mesmo do uso da língua materna. De acordo com Finocchiaro e Brumfit (1983, p. 92), o “uso sensato da língua materna é aceito quando factível” e a “tradução pode ser usada quando os alunos precisam ou se beneficiam dela”. Conforme Ridd (2003, p. 102) “a tradução empregada de forma consciente e criativa pode enriquecer o ensino nos moldes da abordagem comunicativa sem, de maneira alguma, contrariar os postulados e as filosofias que a cercam”. Portanto, a abordagem comunicativa não proíbe o uso da tradução, mas diz que ela tem que ser bem utilizada para ser benéfica para o aluno. Inclusive, a própria abordagem comunicativa recomenda o uso de materiais autênticos, e a tradução é uma ótima oportunidade de usá-los (RIDD, 2000, p.138). A abordagem comunicativa também defende a redução do *teacher-talking time* – tempo de fala do professor – para que haja mais participação por parte do aluno e para que o professor saia de cena. Ora, a tradução pode justamente fazer com que hajam “relações menos assimétricas em sala de aula” (RIDD 2005 *apud* BONFIM, 2007, p.70) e que os alunos tenham mais voz.

Além de a tradução ter sido ‘proibida’ por alguns adeptos da abordagem comunicativa, ela ainda sofre com sua associação à gramática por conta do método Gramática-Tradução (MGT). Entretanto, deve-se ressaltar que este método não foi sempre da forma como o conhecemos hoje. No início tinha um fim mais comercial, era um método ‘comunicativo’ onde se treinava a língua a ser usada em ambientes específicos. Segundo Howatt (1991, p. 131),

As origens deste método não estavam na tentativa de ensinar línguas por meio de gramática e tradução (...) [mas] de adquirir um conhecimento de leitura de línguas estrangeiras estudando a gramática e aplicando-o na interpretação de textos com o uso de um dicionário. A maioria deles eram homens e mulheres extremamente cultos que eram treinados na gramática clássica e sabiam como aplicar as categorias familiares a novas línguas. [...] Entretanto, métodos acadêmicos deste tipo não eram adequados às capacidades de aprendizes mais novos, e (...) eram inapropriados para ensino em grupo em salas de aula. O MGT foi uma tentativa de adaptar essas tradições à realidade e exigências das escolas.⁷

⁷ The origins of the method do not lie in an attempt to teach languages by grammar and translation (...) [but] to acquire a reading knowledge of foreign languages by studying a grammar and applying this knowledge to the interpretation of texts with the use of a dictionary. Most of them were highly educated men and women who were trained in classical grammar and knew how to apply the familiar categories to new languages. [...] However, scholastic methods of this kind were not well-suited to the capabilities of younger pupils and (...) were

Portanto, o método original foi satisfatório o suficiente para ter um longo apogeu. Entretanto, ele foi modificado, incorporado ao método Clássico para fins escolares. O que se critica atualmente é esta versão escolar do método, que se resumia à tradução de frases para garantir o sucesso da aprendizagem de regras gramaticais, sendo, portanto, um método essencialmente gramatical. A partir daí, a tradução passou a ser associada à gramática somente, e a ser vista como uma atividade mecânica, puramente escrita e chata. Além disso, os métodos que se seguiram ao MGT tinham como principal pressuposto o contato direto e permanente com a língua estudada, e comunicação exclusiva nela. Com base nesses dois fatores, ficou estabelecido que se deveria evitar fazer exercícios de tradução (por sua associação à gramática, a exercícios escritos e não comunicativos). Alan Maley *apud* Ridd (2000, p. 123) diz que “a tradução tem sido denegrida como não-comunicativa, entediante, inútil, difícil, irrelevante e tem sofrido pela associação com sua prima, a Gramática.”

Contudo, “o papel da tradução no ensino de língua [...] não é pressuposto por, nem pressupõe, o ensino de gramática” (HALLIDAY, M. A. K., MCINTOSH, A. e STREVENS, P. *apud* RIDD, 2000, p.126). Fernández (2005) mostra que muitos dos argumentos contra o uso da tradução são fracos, não têm base. Por exemplo, comumente se ouve falar que a tradução é uma prática ‘chata’, mas isso depende inteiramente de como o professor decide trabalhar a atividade. Campos (2009 p. 20) afirma que, quando a abordagem comunicativa surgiu, “as salas de aula passavam a ser cada vez mais caracterizadas pela autenticidade e espontaneidade”, características, portanto, opostas às das salas de aula do MGT. A presente pesquisa demonstra que uma atividade de tradução não precisa ser escrita nem entediante, podendo ser bastante comunicativa e interessante para os alunos, pois a tradução extrapola as estruturas gramaticais⁸. Há que se considerar todo um contexto, a formalidade ou informalidade (registro) daquele texto e também a naturalidade do texto final para que haja um bom resultado. Ridd e Widdowson (*apud* RIDD, 2000, p.142s.) dizem que para que haja qualidade na tradução, deve haver discussão sobre o texto a ser traduzido, pois discussões em grupo ajudam a “refinar a versão final”, exatamente o que esta pesquisa propõe e demonstra. Dessa forma, a tradução se encaixa nos “moldes” do ensino comunicativo.

inappropriate for group-teaching in classrooms. The grammar-translation method was an attempt to adapt these traditions to the circumstances and requirements of schools.

⁸ Ver: COSTA, A. P. Traduzir para comunicar: a tradução como componente comunicativo no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2008

Vale acrescentar que o Método Clássico, que foi a base do MGT, era usado para estudar línguas mortas e, dessa forma, não poderia haver comunicação. Hoje em dia, estudamos línguas modernas, vivas, que, portanto, precisam ser estudadas de uma forma diferente. Isso não significa que devemos excluir a tradução do ensino de línguas, mas simplesmente que ela pode e deve ser usada de forma diferente daquela preconizada pelo referido método.

Widdowson (2005, p.36) já previa a rejeição da tradução por parte de alguns, mas mesmo assim a defendia:

...os alunos podem se servir da tradução para a aprendizagem da língua estrangeira. Esse é um assunto controvertido porque muitos professores o considerariam como uma desvantagem. Eles diriam que o uso da língua materna distrai a atenção do aluno dos meios pelos quais a língua estrangeira expressa significados. Penso que isso pode ser de fato real quando a tradução implicar relacionar as duas línguas palavra por palavra ou frase por frase...

E continua, dizendo que “ao negar efetivamente ao aprendiz que recorra a sua própria experiência (através do contato com a LM) o professor aumenta a dificuldade da tarefa de aprender uma língua” (2005, p.35). O autor ainda faz mais uma observação defendendo o uso da tradução ao explicar o “princípio do apelo racional”, através do qual o aluno faria associações da língua-alvo com a língua que já conhece. Para tanto, “seria razoável recorrer ao uso da tradução” (WIDDOWSON, 2005, p.215). Sendo assim, a língua materna funcionaria como a presença do adulto na teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal, que é “a lacuna entre o que as crianças conseguem realizar independentemente dos adultos e o que elas conseguem realizar quando estão interagindo com outros que são mais competentes” (COLE, 2003, p. 227). Sendo assim, na tradução, a língua materna faria o papel daquele mais competente para ajudar no desenvolvimento do aprendiz.

Ainda sobre o uso da língua mãe no ensino de uma língua estrangeira, temos em Atkinson (1987) que “atividades baseadas na tradução podem ter um papel importante no desenvolvimento da fluência”, isso porque a tradução “inevitavelmente envolve contraste e comparação, ela faz que vejamos os pontos fortes, os fracos e as peculiaridades de ambas as línguas”, fazendo com que seja provável que haja menos interferência. Ainda para Atkinson o potencial da língua materna como um recurso na sala de aula é tão grande que seu papel

merece atenção especial se se quer ter uma abordagem ‘pós-comunicativa’. E é por esta razão que, nesta pesquisa, a tradução foi feita do inglês para o português e não o contrário. Precisamos explorar o conhecimento, o domínio dos alunos de sua língua materna nessas atividades de tradução, uma vez que ainda não dominam a língua-alvo. Por serem ainda estudantes da língua e não tradutores, não têm condição ainda de fazer o inverso, pois não conhecem a língua inglesa suficientemente bem para julgar se o que foi produzido é natural ou não, certo ou errado, mas conseguem perceber quando uma tradução não ficou bem feita por não soar bem na sua própria língua. Entretanto, curiosamente, a maioria dos professores de LE costuma treinar mais a versão, de LM para LE, com seus alunos. Isso provavelmente ocorre pelo fato de os professores acreditarem que tenha que haver produção – escrita – na língua-alvo, e não na língua materna por se tratar de uma sala de aula de língua estrangeira, ou mesmo por se sentirem mais preparados para trabalhar a produção na LE que na LM.

Kelly (1976, p.137) afirma que muitas coisas fogem ao aluno quando ele lê, mas absolutamente nada escapa ao fazer uma tradução. Ou seja, o aluno fica mais atento neste tipo de atividade, que é um desafio intelectual constante, um excelente exercício mental por requerer tomada de decisões e gerar discussão, pois não há respostas prontas nem únicas. Os próprios alunos, ao traduzir um texto, ao final da atividade, perceberão a naturalidade do produto ou a estranheza que o texto escrito causa por não ser adequado daquela forma.

A tradução “funciona como um facilitador da aprendizagem e estimula o desenvolvimento intelectual, pois o tradutor deve esforçar-se em negociar significados, encontrar sinônimos que se adequem à sua produção, enriquecer seu vocabulário, expressar-se de forma clara e concisa, e isto exige maturidade intelectual” (SILVA, 2005, p. 48). E por ser uma atividade de grande complexidade, uma das dificuldades de se fazer uma tradução natural é que se corre o risco de alterar o propósito, a intenção da frase original, o que constitui “o pecado número um” para John Whitlam (2010) em se tratando de tradução como quinta habilidade.

Ainda em Silva (2005, p. 57) vemos que “a tradução serve como um meio efetivo de explicar particularidades de uma determinada língua, tais como: diferenças nas regras gramaticais e estruturas sintáticas, na cultura, nos idiomatismos”, promovendo assim uma

aprendizagem consciente que evita erros, já que o aprendiz ao aprender as semelhanças e diferenças entre as duas línguas desenvolve sua percepção linguística⁹.

Tradicionalmente, usa-se a tradução para confirmar a assimilação de regras gramaticais e de vocabulário, deixando de aproveitar o potencial cognitivo da atividade tradutória. Entretanto,

o uso de frases isoladas sem qualquer contexto linguístico ou situacional além da situação artificial do exercício de tradução, torna o processo de tradução sem propósito e leva à concentração na equivalência formal em detrimento da equivalência contextual. Não se presta atenção à apropriação de registro, uma vez que não há pistas sobre de que uso da linguagem se trata (HALLIDAY, M. A. K., MCINTOSH, A. e STREVENS, P. *apud* RIDD, 2000, p.132).

Conforme citação anterior, Widdowson (2005, p.36) diz que enquanto a tradução operar ao nível da forma, ela será prejudicial ao aluno. Mas não é esse tipo de tradução que esta pesquisa propõe, mas sim aquela ao nível de uso, de função, conforme previsão da abordagem comunicativa. Com isso, seriam deixadas de lado as traduções de frases desconexas, isoladas, e ideias contextualizadas passariam a ser usadas, pois de acordo com Ulrych (*apud* RIDD, 2000, p. 133):

a tradução deveria ser feita ao nível textual e os trechos escolhidos deveriam ser autênticos, atuais e incluir uma maior variedade de tipos textuais abrangendo um grande número de estilos e registros. Os alunos então sentirão que estão participando de comunicação real.

E ainda Prodromou, em seu prólogo de Deller & Rinvolucrí (2002), atenta para o problema, não do uso, mas do abuso da língua materna, mostrando que o uso sensato da LM pode enriquecer a aula de LE, e seu abuso, restringi-la e empobrecê-la.

Apesar dos benefícios já mencionados da tradução, ela tem sido usada em sala de aula meramente para verificar ou reforçar a aprendizagem do aluno de pontos gramaticais ou vocábulos isolados, prática comum no MGT. Entretanto, embora a tradução venha sendo utilizada como meio para aprendizagem de formas gramaticais e com foco em estruturas específicas, ela pode ser usada como um fim em si, já que, na proposta desta pesquisa, ela não foca pontos específicos da gramática ou de vocabulário; esses pontos surgem ao longo do processo tradutório. Seria uma forma mais espontânea de se aprender a língua, os alunos

⁹ A este respeito, ver também: FARIA, Regina M. S. Chave mediadora da compreensão: o papel da tradução consciente na compreensão de leitura em LE. Brasília, 2006. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília.

aprendem ao traduzir em vez de traduzirem para aprender. Esta tradução aqui defendida é a tradução textual/comunicativa (definida na seção 1.2), que é um exercício voltado para as duas línguas em contato e a busca de correspondências linguísticas. Contudo, a tradução não limita possibilidades; há várias opções para um mesmo texto. E talvez seja esse o problema para alguns professores que não desenvolveram a habilidade de tradução. Frequentemente querem impor uma resposta única ao aluno, que, por sua vez, faz a atividade somente para receber a aprovação do professor, negligenciando os benefícios que poderia lhe trazer.

Dentre os possíveis benefícios do uso da tradução em sala, podemos citar, por exemplo, a possibilidade de o aprendiz transitar entre as duas línguas – atividade requerida em muitos ambientes de trabalho, muito mais frequentemente que escrever diálogos. E por não haver uma resposta única, a tradução faz com que haja discussão e argumentação entre os alunos, sendo assim uma atividade plenamente comunicativa¹⁰. Ela desenvolve a exatidão – se o aluno aprende que não há equivalentes para todas as palavras de uma língua para outra, ele passa a tentar traduzir e entender melhor a ideia, a mensagem a ser passada, em vez de processar o texto palavra por palavra (afinal, apenas os lexicógrafos na feitura de um dicionário é que precisam tentar encontrar um equivalente para cada palavra nas duas línguas; o trabalho da tradução não se prende a essa obrigação), além de o aluno aprender novas estruturas, vocabulário e a própria pronúncia de algumas palavras durante o processo de tradução, como ocorreu na presente pesquisa.

De acordo com Ridd (2000, p.134), “a tradução ajuda os aprendizes de língua a perceberem as diferenças e a influência de uma língua na produção da outra”, como evidenciamos nesta pesquisa. Dodson (*apud* RIDD, 2000, p.138) diz que “o sinal do verdadeiro bilinguismo não é meramente a posse de duas línguas, mas também a habilidade de passar facilmente de uma para outra.”

¹⁰ Para sugestões de atividades comunicativas de tradução, consultar Deller e Rinvoluceri, 2002.

1.2 Definição do termo *tradução*

Para fins de clareza de referência, faz-se necessário definir *tradução*. Se buscarmos o dicionário Aurélio¹¹ (2009), lá encontraremos uma acepção muito restrita do que é a tradução, mas muito provavelmente é aquela que os alunos têm em mente. De acordo com o referido dicionário, tradução é “o processo de converter uma linguagem em outra”, o que na verdade é tradução semiótica, ou seja, de uma linguagem para outra, e não de uma língua para outra. Além disso, é possível ainda encontrar no mesmo verbete: tradução literal – a que é feita ao pé da letra – e tradução livre – a que não se atém às palavras do texto original.

A tradução é mais do que isso, contudo, e sua definição deveria ir além dessa do dicionário. Ridd, em seminário apresentado em 2006, reconhece cinco tipos diferentes de tradução no ambiente de ensino/aprendizagem de línguas. O primeiro tipo é a tradução subliminar, que é uma tradução inconsciente, um processo automático na leitura, por exemplo, mas que diminui com o aumento da proficiência. Campos (2009, p. 50) afirma que esse tipo de tradução “prolonga a interferência e retarda o momento em que o aluno conseguirá manter separados os dois códigos em contato”. É um processo que não se pode controlar ou ‘proibir’ uma vez que é mental e involuntário e que subsiste a toda atividade quando duas ou mais línguas estão em contato, e cujos efeitos nefastos são compensados pela prática consciente da tradução. Faria (2006, p.40) ainda afirma que, “para neutralizar a interferência, a solução seria trabalhar a tradução deliberadamente, procurando, desta feita, evitar que o inconsciente arme armadilhas para o interpretante”.

O segundo tipo é a tradução pontual, que é fornecer um equivalente na língua materna “para não haver dúvidas”, garantindo assim a eficácia de referência na sala de aula. Aqui, o aluno tem uma atitude passiva. Esse tipo de tradução nada mais é na verdade que um apoio na língua materna, uma transcodificação, a transferência de significados com outros significantes, e não tradução em si; é ela que tão tradicionalmente se diz economizar tempo. A tradução pontual pode causar dependência no aluno por não requerer nenhum esforço de sua parte e, muitas vezes, faz com que o aluno faça conexões entre palavras que nem sempre são

¹¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 4a Ed. Curitiba, Editora Positivo, 2009.

verdadeiras ou apropriadas, como, por exemplo, quando o aluno pergunta ao professor como se diz ‘fazer’ em inglês e o professor responde ‘do’; isso poderá trazer problemas para o aluno uma vez que ele não saberá da existência da palavra ‘make’ ou não saberá a diferença de uso entre uma e outra. E com esse tipo de tradução, os alunos tendem a tomar a equivalência entre palavras nas duas línguas como uma regra constante, uma relação binária, exatamente o que a tradução como habilidade, e não como ferramenta, vem desfazer, tornando o aluno mais consciente da relação variável entre vocábulos nas duas línguas.

O terceiro tipo seria a tradução de frases para averiguação do entendimento do ponto gramatical ensinado, da compreensão e da aquisição de vocabulário, que era parte do método Gramática-Tradução. A postura do aluno começa a ser um pouco mais ativa neste tipo, mas ele continua preso a meras frases descontextualizadas e preso às palavras e seus equivalentes na outra língua. Welker (2003, p.157) afirma, “para a tradução de inúmeras frases o conhecimento do contexto não é necessário”, e, portanto, seria válido fazer este tipo de tradução.

Os alunos certamente farão tanto tradução pontual como tradução de frases quando estiverem fazendo a tradução textual (definida adiante) proposta nesta pesquisa. Entretanto, os alunos não podem se restringir a estes dois tipos somente, pois nenhum desses dois tipos desenvolve a habilidade de tradução pelo fato de a postura do aluno ser extremamente passiva por não ser demandado muito do aluno neste tipo de tradução.

O quarto tipo é a tradução pedagógico-interpretativa ou textual (defendida nesta pesquisa juntamente com o quinto tipo abaixo descrito), que vê a tradução como a quinta habilidade (sendo as outras quatro *ler, escrever, ouvir e falar*) dentro do contexto de sala de aula. Para que esta habilidade seja desenvolvida, os alunos traduzem textos não se detendo à equivalência de vocábulos e estruturas, mas à de ideias de acordo com o contexto, que é obrigatoriamente levado em conta. Neste tipo de tradução a gramática não é necessariamente o foco, mas pode vir a ser. Segundo Salama-Carr (2001, p. 113), o termo ‘interpretativa’ vem da similaridade entre a tradução e a interpretação no que tange à transmissão da ideia do texto original. Na tradução interpretativa os tradutores também reconstruem “o significado do texto

de origem e o transmitem aos leitores da tradução”¹². Cabe ressaltar que, Welker (2003, p.156) afirma que a tradução interpretativa, por propor a tradução de textos autênticos e inteiros, não atende aos alunos de níveis iniciais, e que, para estes, a tradução de frases seria interessante, pois seria “mais vantajoso ordenar a progressão nos níveis iniciais segundo a gramática do que segundo atos de fala” (WELKER, 2003, p. 153), como acontece na abordagem comunicativa.

Finalmente, há a tradução comunicativa, que se baseia em tarefas e pode extrapolar a sala de aula. Ela se relaciona com outras atividades da própria sala de línguas ou mesmo atividades interdisciplinares. Este tipo de tradução é o que mais se assemelha à tradução profissional. Ele faz com que o aluno não só aprenda a língua, mas alguma outra coisa de seu interesse, como geografia, culinária, etc, e no ambiente escolar costuma tomar a forma de projetos. Neste tipo, o foco não é na gramática; os pontos gramaticais surgem espontaneamente ao longo da tradução, diferentemente das traduções pontual e de frases que apresentam vocabulário e estruturas específicos para serem praticados. O foco, neste caso, está na comunicação, nas demandas de um usuário potencial da tradução. Este tipo de tradução exige que o professor informe ao aluno a situação (hipotética ou real) de uso e/ou recepção da tradução a produzir. Desta forma, a atividade se concentra na comunicação mais do que na produção de um simulacro que outro texto. Isto está associado às teorias funcionalistas nos Estudos de Tradução. Este tipo de tradução também considera a tradução como quinta habilidade.

Contudo, isso não significa que a tradução seja hierarquicamente inferior às outras habilidades; a ordem é simplesmente cronológica, pois ela tem as outras habilidades como pré-requisitos, sendo, portanto, superior e integradora, e por este motivo ela não deve ser desenvolvida em níveis iniciais mas sim com alunos de níveis mais altos, garantindo assim os pré-requisitos necessários para bem fazê-la. Aqui, a tradução é vista como uma atividade complexa que precisa ser treinada; um bom falante de uma língua estrangeira não é necessariamente um bom tradutor. É nestes dois últimos tipos de tradução que começa a ser feita uma distinção entre tradução e transcodificação (já mencionada anteriormente) e também a tradução de textos, uma vez que nos tipos anteriores a tradução é limitada a palavras ou

¹² “(...) Translators, too will reconstruct the meaning of the source language text and convey it to the readers of the translation.”

frases descontextualizadas. Exige-se uma atitude mais reflexiva do tradutor, que tenta interpretar o que foi dito em uma língua para passar para a outra. Seria uma tradução mais comunicativa porque visa passar a mensagem e não se prender às palavras usadas. “Aprender a traduzir é uma das demandas mais patentes de todo aprendiz de línguas – e uma das mais ignoradas pelos cursos” (RIDD, 2006). Ainda de acordo com Ridd (2000, p. 122), o aluno se beneficiaria se o professor tratasse “a tradução da mesma forma que a escrita e a leitura – uma quinta habilidade envolvendo desafio intelectual considerável, em que todos os aprendizes de língua estrangeira devem ser proficientes se se quer que ocorra comunicação intercultural eficaz.”

O presente trabalho não pretende tratar de tradução subliminar, posto que é uma atividade involuntária e mental, pouco controlável, conforme descrito acima. Serão abordadas as traduções pontual, de frases (que provavelmente serão usadas pelos alunos em algum momento da pesquisa), textual e comunicativa. Entretanto, o tipo de tradução usado na presente pesquisa e aqui defendido é uma sinergia entre as traduções textual e comunicativa, pois não se trata apenas da tradução textual, por extrapolar os limites das aulas e por não ter qualquer foco em pontos gramaticais, mas também não é somente a comunicativa por não ter a pretensão de se aproximar da tradução profissional. Vale ressaltar que as traduções pontual e de frases não são de todo malélicas para o aluno, o aluno apenas não pode se restringir a elas, mas provavelmente fará uso das duas para chegar à textual ou à comunicativa.

De acordo com o lexicógrafo John Whitlam (2010), na tradução como quinta habilidade, há que se ter bastante compreensão do texto a traduzir. O tradutor precisa contornar obstáculos, dificuldades estas que emergem a partir da não-existência de equivalentes para cada palavra ou expressão nas duas línguas. Entretanto, transmitir o significado é o mínimo que uma tradução pode fazer, é meramente o básico. O que é crucial na tradução, ainda de acordo com Whitlam, é a naturalidade com que o texto resultado da tradução é escrito. Embora nos Estudos de Tradução haja teóricos contrários a esta ótica, que implica uma estratégia de domesticação ou sujeição aos usos naturais na língua de recepção da tradução, ela é plenamente justificável no ambiente de ensino/aprendizagem de línguas, visto que, nesse ambiente, o que se procura é o domínio da tradução com minimização dos traços ou marcas da língua de origem do texto traduzido. Além disso, vale mencionar que a tradução

aqui proposta não se trata de tradução profissional, mas tradução feita por estudantes de língua estrangeira (não de um curso de tradução), com o objetivo de ajudá-los a observar e a se conscientizar das semelhanças e diferenças entre a língua materna e a estudada.

Muitas vezes, vemos traduções que são corretas do ponto de vista linguístico, mas que são inapropriadas para o contexto em que estão inseridas. Fato é que, gramaticalmente, há que se respeitar a questão da colocação pronominal – ênclise, próclise e mesóclise –, mas isso há muito já não ocorre na fala, somente na escrita, e somente em ambientes formais. Entretanto, o que vemos em filmes e seriados é o uso dos pronomes gramaticalmente corretos, mas inapropriados para a situação quando se trata, por exemplo, de amigos conversando. O significado é transmitido, mas não soa natural. A consequência é a percepção de que se trata de uma tradução (e não de um texto originalmente escrito naquela língua) por causar estranheza.

Para usar a tradução pedagógico-interpretativa nesta pesquisa de forma a despertar o interesse dos alunos para essa prática não tão comum em sala de aula na atualidade, foi usado como fonte para a tradução, não textos escritos já tradicionalmente usados, mas um roteiro de uma série de televisão, dando aos alunos um desafio de corrigir legendas incorretas/inadequadas, tentar achar expressões em sua língua materna que expressem melhor a ideia de certas expressões na língua estrangeira. Acredito ser essa a melhor forma de chamar a atenção dos alunos para a tradução e para que realizem as atividades sem sentir obrigação de fazê-las, mas fazendo-as por prazer, o que levará a um maior aproveitamento de tudo que for estudado, levando, assim, a uma maior internalização do conteúdo a que forem expostos. Gostaria que os alunos aprendessem sem perceber.

1.3 O (mau) uso dos dicionários

Se perguntarmos a um professor de línguas que dicionário é melhor, ele provavelmente dirá que para alunos de nível básico, um bilíngue, e para alunos de níveis mais altos, um monolíngue. Contudo, esses dois tipos de dicionários têm objetivos diferentes. Um dicionário monolíngue (DM) é mais usado para tarefas de recepção, como leitura, já que apresenta as

definições das palavras. E os monolíngues mais comumente utilizados – os *learner's dictionaries* – apresentam um vocabulário definitório, que seria um grupo restrito de palavras a serem usadas nas definições no dicionário – que o usuário teria de saber previamente, facilitando, assim, sua compreensão. Welker afirma, na apresentação do número especial da revista **Horizontes de Língua Aplicada** organizada por ele, que nos anos 30 começou a preocupação com a “elaboração de dicionários que atendessem especificamente às necessidades e habilidades de aprendizes de línguas estrangeiras” (WELKER, 2007, p.7), e, a partir daí, os dicionários começaram a trazer cada vez mais informação para o usuário. Além disso, por conta da concorrência entre as editoras de dicionários principalmente, os dicionários monolíngues de inglês têm cada vez mais detalhes e especificidades da língua para o usuário. Neles buscamos palavras que desconhecemos na língua-alvo e é também no DM que sanamos as dúvidas sobre regência e concordância, o que faz com que sejam geralmente muito maiores que os dicionários bilíngues (DBs). Estes, por sua vez, são bastante usados para tarefas de produção, como escrever uma redação, pois apresentam traduções ou equivalentes na língua-alvo, porém também são usados em tarefas de recepção – como a tradução – por apresentarem equivalentes na língua materna. Segundo Xatara (2001, p. 181), o tradutor é “um usuário assíduo dos DLB¹³, sobretudo quando procura precisar, na língua para a qual traduz, o termo que melhor designe a noção apresentada no texto a ser traduzido”. A autora ainda afirma que “de fato, há dificuldades resolvidas a contento”, pois por vezes é mais fácil buscar equivalentes do que uma explicação, como é o caso de comidas e animais, por exemplo. Por outro lado, “os DLB podem representar, e geralmente o fazem, verdadeiras armadilhas para o tradutor, ou não resolvendo suas dúvidas ou dando uma falsa impressão de que estas estariam sanadas” (XATARA, 2001, p.182). E o tipo de DB disponível para o aluno no caso das escolas públicas deixa bastante a desejar.

Se contrastado com o DM, o DB (comum) é muito fraco, pois “DBs mais simples apenas listam vários equivalentes, sem elucidar em que contextos podem ser usados” (WELKER, 2008, p.252), sendo, pois, mais glossários que dicionários. Entretanto, há atualmente outro tipo de DB, o dicionário bilíngue para aprendizes, como o *Dicionário Oxford Escolar* para estudantes brasileiros de inglês, que traz explicações e notas de uso na LM para

¹³ Dicionário de línguas bilíngue.

que haja melhor compreensão por parte do usuário. Há ainda dois tipos de dicionário semibilíngue (que se utilizam das duas línguas em seus verbetes). O primeiro deles – e talvez o mais utilizado – é o *Password*, que primeiramente apresenta uma definição em inglês seguida por equivalentes em português. Este foi o tipo de dicionário usado nesta pesquisa, entretanto, foi tratado aqui como um dicionário bilíngue pelo tipo de tratamento dado a ele pelos alunos: eles o buscavam pelos equivalentes e não pelas definições em língua inglesa (pois buscavam as definições em inglês nos dicionários monolíngues), ignorando a maior quantidade de informações constantes neste dicionário que nos dicionários bilíngues. A partir de agora, quando faça referência aos DBs utilizados nesta pesquisa, é a este tipo que me refiro. O segundo tipo de dicionário semi-bilíngue é o *Collins Cobuild Student's Dictionary Bridge Bilingual*¹⁴, que é também bastante conhecido. Contudo, há opiniões divididas sobre este último tipo; Schmitz (2001, p. 166) afirma que “este tipo de dicionário é realmente um avanço no campo de lexicografia e possivelmente (...) venha a substituir o dicionário bilíngue tradicional no futuro”, enquanto Welker (2008, p. 377) afirma que “o número de lemas [em que há uma explicação em vez de um equivalente] não justifica a existência de um dicionário do tipo ‘bridge’”, e Humblé (*apud* WELKER, 2008, p. 376) alega que é um dicionário pequeno para ser de recepção e com exemplos insuficientes para ser de produção, além de não se basear em estudos contrastivos entre o português e o inglês apesar de ser dirigido a brasileiros.

Outro tipo de dicionário que se pode mencionar é o dicionário onomasiológico, ou temático, como o *Cambridge Word Routes*, cuja intenção é diferente do dicionário alfabético por partir de conceitos para encontrar signos linguísticos. Welker (2004, p.201) afirma que este tipo de dicionário “é muito útil na redação ‘livre’, ou seja, quando não se traduz, precisando-se de meios de expressão na língua estrangeira”; entretanto, este tipo de dicionário pode ser muito útil também em tarefas de recepção, uma vez que apresenta um índice remissivo tanto de palavras em inglês como em português, o que leva o usuário a encontrar a palavra, e no verbete deste dicionário há explicações em LM e exemplos nas duas línguas.¹⁵ Outro dicionário de produção também bastante interessante mesmo para uma atividade

¹⁴ Na entrada *love*, por exemplo, encontram-se, entres outras estas definições: “se você *love* alguém, sente uma atração romântica ou sexual por essa pessoa e ela é muito importante para você / você também *love* uma pessoa quando se importa muito com ela”.

¹⁵ Para mais detalhes sobre estes e outros tipos de dicionário, consultar Welker, 2008.

receptiva como a tradução é o *Longman Language Activator*, porque mostra as sutilezas da língua inglesa quando o aluno busca alguma palavra desconhecida. Pela sua complexidade talvez seja mais apropriado para a tradução profissional.

Os DBs e DMs foram escolhidos para uso durante a presente pesquisa em detrimento dos outros tipos de dicionário devido a sua disponibilidade na escola em questão e também ao acesso dos alunos ao material. Por se tratar de uma escola pública (contexto a ser detalhado na seção 2.1), infelizmente há uma limitação de recursos. Além disso, os alunos afirmaram no questionário que possuem dicionários monolíngues ou bilíngues, sem nenhuma referência a qualquer outro tipo de dicionário.

Sendo assim, que dicionário dever-se-ia utilizar em uma atividade de tradução? A atividade de tradução envolve ambos os tipos de tarefas: recepção, na leitura do texto a ser traduzido, e produção, na transformação de um texto em outro texto em outra língua, também descrita como ‘retextualização’. Dessa forma, ambos os tipos de dicionários deveriam ser usados nas atividades de tradução que proponho para a sala de aula, pois um complementa o outro.

Mas a pergunta que se faz é se o aluno sabe utilizar seu dicionário. Antes de discorrer sobre o uso do dicionário pelos alunos, faz-se necessário definir alguns termos que serão usados nesta pesquisa. O termo ‘megaestrutura’ se refere ao conjunto dos verbetes combinados com os textos externos – apêndices, introdução, etc –, textos estes que são frequentemente subutilizados. A macroestrutura do dicionário é o conjunto de verbetes de todas as palavras lematizadas¹⁶. Rey-Debove define microestrutura como “o conjunto das informações ordenadas de cada verbete após a entrada” (*apud* WELKER, 2004, p. 107). Apesar de os alunos em geral saberem localizar uma palavra na macroestrutura, eles se perdem na microestrutura. De acordo com Welker (2004, p. 107), na microestrutura há várias informações que levam à escolha desta ou daquela definição/tradução, como, por exemplo, a classe gramatical da palavra, marcas de uso (se a palavra é formal ou informal, neologismo, literária, etc¹⁷), notas de uso (observações sobre como a palavra é normalmente usada),

¹⁶ *Lema* é o mesmo que *entrada de verbete, palavra-entrada*. Se uma palavra é lematizada, ela tem uma entrada própria na estrutura do dicionário, não consta dentro de outra definição, por exemplo.

¹⁷ A este respeito, veja Strehler, 2001.

colocações (como certas palavras costumam ser combinadas com outras), expressões idiomáticas, verbos frasais, além das próprias definições/traduições que apresentam remissões e exemplos que podem dirimir dúvidas.

Apesar de os dicionários apresentarem bastante informação para o usuário, além da tradução, os dicionários bilíngues também vêm perdendo espaço na sala de aula comunicativa, pois “professores geralmente proíbem o uso de dicionários bilíngues porque as metodologias comunicativas não favorecem o uso da língua-mãe na sala de aula”¹⁸ (GONZÁLEZ; MARTÍNEZ, 2007, p.149). Ademais, há os problemas encontrados nesses dicionários especificamente, que fazem com que não sejam de grande utilidade para os alunos. Dentre os problemas apontados por González e Martínez (2007, p.150) sobre os dicionários bilíngues, podemos citar: apenas um ou dois significados frequentes constantes no verbete, quase nenhuma ou nenhuma informação extra, poucos exemplos (ou nenhum), entre outros. Schmitz (2001, p. 163) acrescenta que “o grande problema com o dicionário bilíngue é sua limitação no que diz respeito ao número de vocábulos arrolados e à má qualidade das definições apresentadas”. Todavia, o real motivo pelo qual há essa proibição é que os alunos não sabem usar bem o dicionário, e quando o fazem não conseguem fazer escolhas corretas, e o professor acaba por desencorajar seu uso, como será evidenciado na análise de dados.

Há quem critique a atitude de professores que desencorajam o uso do dicionário em sala, como Nunes e Finatto, Knight, entre outros:

(...) o aprendiz compra um dicionário apenas para uso eventual, para ter à mão em horas de estudo em casa, em atividades solitárias. Alguns professores, inclusive, bem sabemos, chegam a mostrar-se incomodados com a presença de dicionários em sala de aula, especialmente em aulas de LE, visto que podem constituir pontos de desvio de atenção do aluno. A impressão que fica é que o dicionário é um elemento alienígena, com informações que pouco se encaixam com o cenário de estudos. (NUNES; FINATTO, 2007, p.40)

Embora muitos estudantes digam que confiam em dicionários (...) muitos educadores e pesquisadores desencorajam essa prática, recomendando aos estudantes adivinharem o significado da palavra e consultarem o dicionário apenas como último recurso. (KNIGHT, 1994: 285, *apud* WELKER, 2006, p.227.)

Se o aluno não tem instrução sobre o uso do dicionário, e normalmente tem dificuldade em encontrar soluções por não saber usá-lo, por que incentivar seu uso em sala? Os alunos têm

¹⁸ Teachers usually ban the use of bilingual dictionaries since communicative methodologies do not favour the use of the mother tongue in the classroom.

por hábito olhar toda e qualquer palavra desconhecida que apareça em um texto no dicionário, pois

no caso de uma língua estrangeira (...) palavras desconhecidas geralmente têm um impacto devastador no leitor. Elas são vistas como lembretes do não-pertencimento do aprendiz àquela comunidade de que está tornando-se parte, e podem até mesmo ser tomadas como sinais de ignorância, obstáculos intermináveis a serem superados ou como fontes de frustração. (VEREZA, 1994 p.122, *apud* NUNES; FINATTO, p.40, 2007)

Eles não fazem o mesmo em LM: se não conhecem a palavra, a ignoram e seguem na leitura. Ao ler em LE, focam no que não conhecem, acreditando que não será possível a compreensão do texto se não souberem todas as palavras ali presentes. Por não saberem usar o dicionário, ele acaba sendo inútil, pois os alunos não conseguem achar a acepção correta e entendem a palavra de forma equivocada ou nem entendem, simplesmente fecham o dicionário e dizem: “não adianta olhar no dicionário”. Portanto, dever-se-ia, antes de tudo, ensinar os alunos a utilizar bem os dicionários. Da forma como são usados os dicionários, talvez seja melhor não usá-los.

Malgrado todo o discurso contrário ao uso de dicionários, praticamente todo aluno possui um que o acompanha nas aulas e deveres de inglês. Martínez e González (2007, p.153) mostraram em seu estudo que os alunos, ao usar um dicionário, tendem a “escolher” a primeira acepção no verbete ou uma palavra semelhante em forma à sua língua materna na língua alvo. As demais informações constantes do verbete são ignoradas, quando estão ali para ajudar na melhor escolha. Por isso, acredito ser necessário ensinar-lhes como encontrar precisamente o que procuram ou de que precisam, para tirar o melhor proveito do dicionário sem cometer erros.

Todos os dicionários têm uma introdução ou prefácio onde se explicam vários dos símbolos e abreviações que serão usados ao longo da megaestrutura do dicionário (todo o conteúdo dele, não somente os verbetes). Infelizmente, os alunos raramente os lêem. O dicionário monolíngue Macmillan (2007), por exemplo, apresenta os dois, sendo a introdução bem técnica sobre aspectos novos do dicionário e o prefácio bastante enriquecedor. No prefácio, o consultor conta duas histórias muito interessantes que, de certa forma, ensinam como usar o dicionário. A primeira uma experiência que ele mesmo teve de desconhecer uma palavra e ter que buscá-la no dicionário para saber o que significava exatamente (ele tinha uma

ideia do significado) e como usá-la, informação esta também presente no dicionário. Em seguida, ele diz que no livro de Lewis Carroll *Alice através do espelho*, “Alice pergunta a Humpty Dumpty sobre o significado de palavras que ela encontrou em um poema sem sentido”¹⁹ e ele, como os dicionários, responde as perguntas de Alice de várias formas diferentes, por vezes usando comparações, por outras definições e ainda sinônimos e informação enciclopédica. O consultor do dicionário discorre sobre tudo isso para que os usuários de dicionários saibam das múltiplas possibilidades presentes em um ‘simples’ verbete, para mostrar que um dicionário vai além de mostrar um mero significado de uma palavra.

Ainda de acordo com o mesmo prefácio, os usuários de dicionários parecem esperar muito pouco de um dicionário, o que é confirmado pelo estudo realizado por González e Martínez (2007, p. 151). Neste estudo, três ideias principais emergiram:

Os alunos não estão cientes da maneira mais eficiente de se usar um dicionário, apesar de pensarem que sua capacidade de usá-lo seja boa. Eles não recebem instruções sobre como usar um dicionário, então não podemos esperar que eles sejam eficazes.

Os alunos não depreendem o máximo do dicionário porque não sabem como um dicionário é organizado. Por exemplo, frequentemente não olham a informação gramatical e perdem esse tipo de informação por não saberem que está disponível.

Os alunos acham que os dicionários não são úteis porque têm dificuldades em procurar informação, razão pela qual olham primariamente equivalentes e a escrita. Eles consideram sua capacidade boa então o problema está no dicionário ou na sua falta de uso.²⁰

Boonmoh e Nesi (2007, p.86) reiteram a ideia de que a insatisfação dos alunos com os dicionários se deve mais à falta de habilidade por parte deles que a inadequações dos dicionários: “os alunos procuram palavras no dicionário e as usam sem olhar o contexto. (...) Tendem a escolher a palavra errada por causa de sua falta de conhecimento de partes do discurso.” De fato, na maioria das vezes, os alunos se restringem a olhar a primeira aceção do

¹⁹ Alice asks Humpty Dumpty about the meanings of words she has encountered in a non-sense poem (...)

²⁰ Students are not aware of the most efficient way to use a dictionary, although they think that their ability to use it is good. They do not get instructions on how to use a dictionary, so we cannot expect them to be efficient. Students do not get the most out of the dictionary because they do not know how dictionaries are organised. For example, they do not check grammatical information very often and they miss this kind of information since they are not aware it is available.

Students think that dictionaries are not useful because they have difficulties in looking for information, that is why they mainly check equivalents and spelling. They consider that their ability is good so the problem is in the dictionary or in its lack of use.

vocábulo procurado, fazendo com que, por vezes, ou escolham o significado errado por conta disso, ou digam que os dicionários não ajudam em nada.

Herbst e Stein (*apud* CHATZIDIMOU, 2007, p.98) dizem que é esperado dos alunos que aprendam as habilidades do uso de dicionários sozinhos, fora de sala de aula, ou que já as tenham aprendido quando cheguem à faculdade. Assim como nesta pesquisa, Chatzidimou (2007, p.96) verificou que boa parte dos pesquisados teve instrução sobre o uso de dicionários na escola primária – geralmente sobre a ordem alfabética apenas – e acreditam ser suficiente, e ainda que os alunos são extremamente confiantes no seu manuseio de um dicionário, fato este também constatado no estudo de González e Martínez (2007, p.151). Essa confiança talvez mostra que eles não entendem quais seriam as habilidades necessárias para usá-lo bem. Essa habilidade não se obtém facilmente, pois requer prática constante. O que os alunos parecem não perceber é que a necessidade do uso do dicionário é muito diferente nesse estágio de aprendizagem de língua estrangeira do que quando crianças aprendem língua materna; há muito mais complexidades para se entender e serem solucionadas com o auxílio do dicionário.

Costa (2007, p.119) mostrou nos resultados de sua pesquisa as dificuldades que os alunos encontram no uso do dicionário, entre elas: por onde procurar uma palavra que é parte de uma expressão; qual acepção encaixar no contexto em caso de palavras polissêmicas; e as definições são, por vezes, mais difíceis de compreender que a própria palavra consultada por apresentarem palavras desconhecidas. Com relação à última dificuldade, é possível ver a importância de se usar um vocabulário definitório (descrito acima) nos dicionários para aprendizes de língua estrangeira.

Welker (2008, p.99) afirma que o uso de dicionários não é tão fácil quanto parece, pois “uma coisa é achar uma palavra num dicionário, outra totalmente diferente é compreender plenamente as informações dadas sobre ela” (MATHEWS *apud* WELKER, 2008, p.99). Os alunos crêem que sua habilidade de uso de dicionários é boa, entretanto, muitas vezes eles sabem apenas encontrar a palavra, e falham na escolha da acepção adequada ao contexto.

Para que os alunos possam aproveitar todo o potencial de um dicionário, deveriam ser instruídos a utilizá-lo. Schmitz (2001, p. 161) declara que “as dificuldades encontradas com o manuseio dos dicionários monolíngues motivaram, alguns anos atrás, um apelo por parte de

dicionaristas (...) de recomendar que os professores de língua estrangeira ensinassem os alunos a utilizar os próprios dicionários monolíngues”. Welker (2008, p.99)²¹ menciona alguns autores, a saber Scholfield (1982), Nesi (1992; 1999) e Béjoint (1994), que enumeraram passos a seguir para extrair o máximo de informação do dicionário com o mínimo de erro. Contudo, ele deixa claro que não necessariamente concorda com todos os passos ali elencados. Isso porque os três autores listam um número muito grande de passos, e Nesi fez outra lista com um número muito pequeno, insuficiente de passos. Escolhendo o melhor de cada autor, uma boa ideia para se começar a instrução do uso de dicionários seria:

- 1) Identificar a classe de palavra do item desconhecido;
- 2) Remover as flexões para buscar a forma canônica;
- 3) Procurar a palavra na ordem alfabética;
- 4) Se a palavra não estiver lematizada, pode ser parte de uma expressão, então há que se procurar nos outros lemas da expressão, pois pode constar ali como subverbebe; se não for parte de uma expressão, procurar no apêndice, pois pode se tratar de uma forma irregular;
- 5) Atentar para a classe da palavra lematizada para certificar-se de que é a que se procura;
- 6) Se houver várias acepções, escolher por eliminação de acordo com o que se encaixa no contexto;
- 7) Verificar e aplicar as informações obtidas na consulta.

Esta pesquisa pretende iniciar os alunos no uso correto de dicionários para que possam realizar melhor as atividades de tradução que poderão contribuir para sua aprendizagem de inglês. De acordo com Elliot (*apud* WELKER 2008, p.99), isso implica que os alunos “deveriam ter alguma prática em encontrar uma palavra rapidamente [...] e onde mais de uma definição ou sinônimo são fornecidos, eles precisam de prática para descobrir qual é relevante para o contexto em questão.” Entretanto, isso é o mínimo que os usuários de dicionários devem ser capazes de fazer. Além disso, devem ser capazes de identificar a classe gramatical

²¹ Para informações adicionais sobre habilidades de consulta e autores a favor do ensino de uso de dicionários, consultar Welker, 2008, p.99ss.

da palavra, se ela é parte de uma expressão ou não, entre outras coisas que facilitariam o trabalho do aluno quando estivesse traduzindo um texto.

1.4 Pesquisa em crenças sobre aprendizagem de LE

Não creio ser possível fazer um estudo com um tema tão controverso como tradução sem estudar também as crenças dos alunos sobre seu uso. Creio ser importante para esta pesquisa saber o que os alunos pensam a respeito da tradução, o que é a tradução para eles, se sabem dos vários tipos de tradução ou se se atêm à pontual, se já foi usada a tradução e como foi usada no seu processo de aprendizagem de línguas e, finalmente, se pensam que seja positivo ou negativo o seu uso na sala de aula.

O estudo de crenças começou com uma mudança de paradigma no processo de ensino: o foco deixa de ser o produto – a língua – e passa a ser o aprendiz, o processo (BARCELOS, 2004, p. 126). Com isso, muda a ideia que se tinha de crenças meramente cognitivas e elas passam a ser consideradas também sociais. Segundo Barcelos, “as crenças devem ser investigadas de maneira interativa, onde crenças e ações se inter-relacionem e se interconectem” (2001, p.85). Portanto, nesta pesquisa as crenças são vistas como construídas a partir da interação social, de experiências anteriores, e é por esse motivo que há a necessidade de investigá-las dentro do contexto e não isoladamente.

Crenças eram vistas como apenas cognitivas no primeiro momento reconhecido por Barcelos (2004, p. 133) – abordagem normativa. Esta abordagem utilizava questionários fechados, sendo o mais conhecido deles o BALLI (*Beliefs about language learning inventory*) de Horwitz (1987), onde há várias afirmações com as quais o pesquisado deve concordar ou discordar. As vantagens deste tipo de instrumento são que ele pode ser utilizado com um número grande de informantes, é ótimo para um pesquisador que não dispõe de muito tempo nem recursos, e os informantes se sentem menos ameaçados respondendo a um questionário do que sendo observados.

Entretanto, neste tipo de abordagem, o contexto e o ponto de vista do pesquisado são ignorados, as crenças são vistas como indicadores dos comportamentos futuros dos alunos na

aprendizagem, além das crenças muitas vezes serem julgadas errôneas. Esta abordagem apresenta várias desvantagens como o fato de que o sujeito da pesquisa não tem voz, os alunos tendem a responder o que acham que o pesquisador quer ouvir em vez de o que eles realmente acham, os itens do questionário são muito gerais, e cada aluno pode ter uma interpretação diferente ou os alunos podem ter uma interpretação diferente da pretendida pelo pesquisador (BARCELOS, 2001).

Acreditava-se, no primeiro momento, que as crenças eram estáveis, “entidades cognitivas encontradas dentro da mente dos aprendizes”. Kalaja (1995, p.192) vem discordar dessa ideia, assim como Barcelos, 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 de um mesmo contexto ou ocasião – e são sociais, pois têm origem nas nossas interações com outras pessoas, nas nossas experiências, na cultura e no folclore, por exemplo.

Já no segundo momento descrito por Barcelos, as crenças são identificadas pelo termo conhecimento metacognitivo, de onde vem o nome da abordagem. Ainda segundo a autora, “o pressuposto básico nesses estudos é que os aprendizes pensam sobre seus processos de aprendizagem de línguas e são capazes de articular algumas de suas crenças”²² (WENDEN, 1986, *apud* BARCELOS, 2000, p. 57). Nesta abordagem, outros instrumentos além dos questionários são usados, tais como entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos, mas persiste a ideia de se prescrever esta ou aquela crença ou estratégia de aprendizagem, além de as crenças serem vistas como falíveis. Aqui as crenças são ainda consideradas entidades abstratas, geradas na mente do aprendiz e não são inferidas por meio de ações, mas de intenções e declarações verbais apenas.

O terceiro momento – abordagem contextual – vem finalmente levar em conta o contexto do aluno e ouvir o que ele tem a dizer. Nessa fase, as crenças já são analisadas como resultado de experiências e interações e ainda contrastadas com as ações. Mas o objetivo dos estudos dessa abordagem não é generalizar sobre as crenças, mas entendê-las em contextos específicos. Outros instrumentos já são utilizados, como observações, entrevistas, diários e estudos de caso. Essa abordagem é vista hoje como a mais positiva para a pesquisa de crenças,

²² ...basic assumption is that learners do think about their language learning process and are able to articulate some of their beliefs.

mas apresenta limitações no que tange o número de participantes, que não pode ser muito grande devido à necessidade de usar vários instrumentos, o que tomaria muito tempo com um número muito grande de informantes e a triangulação dos dados para uma credibilidade maior da pesquisa.

Muito embora as abordagens normativa e metacognitiva falhem em levar em consideração essa natureza social das crenças, isso não significa que devam ser totalmente ignoradas. As pesquisas feitas há mais tempo têm um valor enorme para a pesquisa atual, e é praticamente impossível traçar uma linha divisória entre os três momentos. Hoje, por exemplo, estamos no momento de transição entre o segundo e o terceiro momento, mas ainda há pesquisas de cunho normativo, e mesmo pesquisas contextuais, como esta, podem utilizar instrumentos típicos de outra abordagem, como questionários fechados.

É importante ver as três abordagens num contínuo, uma evolução na forma de coletar dados, e apesar de as três abordagens serem divergentes na forma de tratar crenças, todas concordam que as crenças influenciam “o comportamento, as estratégias de aprendizagem ou abordagem de aprendizagem dos alunos”.

Isto explica a necessidade de pesquisar (ou ao menos de estar ciente) as crenças dos alunos, para tentar entender sua origem. Muitas vezes, os alunos têm certas crenças em função de algo que um professor, seus colegas de sala ou mesmo seus familiares disseram. Não nos cabe aqui julgar errôneas ou não 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 as consequências que trazem para nosso desenvolvimento, pois as crenças podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e as estratégias que utilizam. Barcelos (2004, p. 146) ainda declara 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 linguístico.

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 frequentemente as crenças não correspondem às ações. Barcelos (2004, p. 145) diz que “os alunos nem sempre agem da maneira que consideram mais eficiente, e as razões para isso são fatores de personalidade, estilo de aprendizagem, falta de motivação, vontade ou esforço, falta de acesso ou recursos e falta de tempo.” Ainda segundo Barcelos (2004, p. 148), as crenças são parte de nossas experiências e têm natureza paradoxal.

1.5. Contextualização da pesquisa

Como mencionado na introdução, a razão pela qual resolvi desenvolver este projeto foi uma disciplina (Tradução no ensino/aprendizagem de LE) que cursei como aluna especial na UnB, que, à primeira vista, ia contra muito do que eu acreditava quanto ao ensino de línguas, mas que acabou por me abrir os olhos sobre o uso da tradução no ensino de inglês e como ele poderia ser vantajoso.

Antes dela, acreditava que a tradução era uma prática negativa em sala de aula, que seria prejudicial ao desenvolvimento dos alunos. Além disso, acreditava que a tradução se resumia a passar uma palavra do inglês para o português quando um aluno queria se certificar de uma explicação dada, algo que sempre evitei em sala de aula. Vim mais tarde aprender, por meio da matéria, que tradução não se resumia a isso, e que, usada de forma sensata, poderia ser muito benéfica para o aluno já que ele estaria usando algo que ele já domina: sua língua materna.

Entretanto, no decorrer da pesquisa, foi possível verificar que, apesar de os alunos conseguirem se comunicar em inglês, eles têm dificuldade nas atividades de tradução por essa ser uma habilidade não praticada no decorrer de sua aprendizagem de línguas. E, além disso, foi possível observar que, muitas vezes, quando o texto parecia ter sido compreendido pelos alunos, só o era superficial ou parcialmente, o que só pôde ser compreendido por meio das traduções.

Holmes (2005) sugere que a reflexão na própria experiência deve servir de base para a construção de uma pergunta de pesquisa. Então, com base nas minhas próprias crenças e toda

a reflexão que tive sobre elas depois dessa matéria, resolvi investigar como se daria o uso de dicionários em atividades de tradução como quinta habilidade, no intuito de descobrir se a tradução pode ter caráter comunicativo e se o uso de dicionários ajudaria ou não nessas atividades.

O professor reflexivo tem que ser capaz de ver e rever sua prática sempre procurando formas de se melhorar e nunca acreditar que já alcançou o ápice. Os professores que se acomodam tiram dos alunos a chance de aprenderem mais. Com uma prática reflexiva podemos aproveitar o que de bom fizemos, descartar o que não deu certo e criar novas formas de abordar os mesmos assuntos para que os alunos se sintam sempre motivados a aprender. Como mencionado anteriormente, séries de televisão são um ótimo meio de se conseguir essa motivação.

CAPÍTULO 2 – Metodologia

Este capítulo discorrerá sobre as pesquisas quantitativa e qualitativa, suas diferenças e sua relevância para a área da Linguística Aplicada, e também sobre pesquisa-ação, por se tratar da metodologia de pesquisa empregada neste trabalho. Ainda tratará do contexto da presente pesquisa, fornecerá informações sobre os alunos participantes, a credibilidade da pesquisa, e detalhará os princípios éticos a serem seguidos, os instrumentos usados para a coleta de dados e os procedimentos para a análise dos resultados obtidos.

2.1 Pesquisa quantitativa x qualitativa

“Uma teoria permanece válida durante o tempo em que, dentro das situações que pretende explicar, não surja uma outra que a contradiga ou a invalide” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 93). Por muitos anos, acreditou-se que só com o positivismo poder-se-ia ter uma pesquisa realmente científica, mas ele foi perdendo sua força a partir do momento em que buscou-se lidar com a complexidade dos fatos humanos, diferenciando-os dos fatos da natureza. Mudanças de paradigma são constantes, e por isso a pesquisa científica sofreu uma mudança de paradigma extremamente importante, mudança esta que passou de uma perspectiva positivista e quantitativa, para uma perspectiva majoritariamente qualitativa, pelo menos nas ciências humanas.

Primeiramente a pesquisa seguia os ditames do positivismo, que “supõe que os fatos humanos são, como os da natureza, fatos que começam a ser observados tais quais, sem idéias pré-concebidas” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 31). Isso é muito claro ao se observar a base do positivismo, alçada nas seguintes premissas: empirismo, objetividade, experimentação, validade, e previsão de leis. O empirismo rejeita qualquer fato que não advenha de experiências reais, não aceita idéias inatas, crenças ou valores por lhe parecerem suspeitos ou não comprováveis. O caráter objetivo do positivismo prega que o observador não deve influenciar o objeto de estudo, “deve intervir o menos possível e dotar-se de procedimentos que minimizem os efeitos não controlados das intervenções” (LAVILLE; DIONE, 1999, p.

27), deixando de lado o fato de que pessoas não são meros objetos de estudo. A experimentação é a hipótese, é a observação do fenômeno, que estará sujeita a testes para verificação de validade, outra característica do empirismo. Por meio desta última característica, o positivismo sustenta que a pesquisa, replicada em um mesmo contexto, terá os mesmos resultados, mas, mais uma vez, ignorando o fato de que as pessoas não são estáticas. Finalmente, na pesquisa quantitativa, depois de validar o fato repetindo a pesquisa outras vezes, esse fato serve de base para a formulação de uma lei. Mas é justamente por buscar leis ou normas a serem seguidas (ciência nomotética) que a pesquisa quantitativa não consegue captar totalmente as perspectivas dos sujeitos que estuda, “pois precisam confiar em materiais e métodos empíricos mais ilativos, remotos” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 24).

Busca-se a tão almejada validade na pesquisa quantitativa para poder generalizar, tratando as pessoas como iguais, sem individualidade. Já para a pesquisa qualitativa, o que vale é sua credibilidade, pouco importando se não é generalizável, contanto que tenha bases suficientemente fortes para sustentá-la, clareza e acurácia.

Entretanto, isso não faz com que a pesquisa quantitativa seja mais científica do que a qualitativa ou vice-versa. Ademais, não se pode refutar a pesquisa quantitativa por completo, pois ela tem seu mérito. O que vem sendo criticado é o fato de ela ser utilizada por si só, o que não basta. O que se propõe é que seja usado o melhor dos dois tipos de pesquisa, para que se possa chegar ao melhor resultado possível, pois segundo Pica (1997, p. 19), “as novas abordagens não estão necessariamente suplantando as existentes, mas complementando-as”.

Para uma mesma situação há várias perspectivas e várias formas de abordá-la e um pesquisador não pode abordar um problema sob todos os ângulos, assim como as próprias reações das pessoas a uma mesma situação podem variar. A própria presença de um observador pode influenciar a reação das pessoas. “A realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2006, p.26), além de suas preferências, interesses e princípios. Sendo assim, é praticamente impossível generalizar em se tratando de pessoas; o que é pesquisado pode, no máximo, valer como uma teoria, que é válida até que se prove o contrário, algo provisório, mas não uma lei. Segundo Ludke e André (1986, p.2), “esse mesmo conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo,

comprometido, portanto, com sua realidade histórica e não pairando sobre ela como verdade absoluta”.

No entanto, a partir do momento em que se percebe que o positivismo não consegue explicar as causas de diferentes fenômenos ocorridos em um mesmo contexto, por exemplo, surge a pesquisa qualitativa, que deixa de lado a preocupação central com números apresentada pela pesquisa quantitativa e se preocupa mais em observar, refletir, analisar, interpretar e explicar o fato, sem necessidade de leis, números ou prescrições. Já não se exige mais que se reproduza um resultado no mesmo contexto, e o pesquisador passa a ser ativo e envolvido na pesquisa, e não distante dela como antes.

A pesquisa quantitativa ainda é a mais usada hoje em dia, mas infelizmente sem o viés da pesquisa qualitativa. Entretanto, temos que ter em mente que toda mudança de paradigma é lenta, alguns ainda são contra a ‘nova’ pesquisa qualitativa. Vale lembrar que com a pesquisa qualitativa não há necessariamente uma negação da quantitativa. O valor da pesquisa quantitativa será sempre lembrado, mas hoje em dia ela sozinha é bastante limitada por oferecer apenas uma visão geral e instantânea de um assunto. Considerando que uma nova abordagem não suplanta a anterior, as duas abordagens deveriam ser “vistas como complementares em vez de fundamentalmente incompatíveis”²³ (DUFF, 2002, p. 14) e deveria haver mais pesquisas combinando o melhor de cada uma.

Esta pesquisa pretende ter caráter qualitativo por analisar com mais profundidade um número mais reduzido de participantes, não se prendendo, assim, a números e resultados, mas ao processo. É também um tanto subjetiva, uma vez que há a necessidade de se observar o que os participantes dizem e fazem, atos esses que podem ser contraditórios, além de depender da interpretação do pesquisador. Isso contraria a objetividade buscada nas pesquisas quantitativas, que geralmente têm um número muito maior de participantes, mas cuja análise costuma ser mais superficial, preocupando-se mais em encontrar regularidades, regras, e excluindo as exceções. Já esta pesquisa, por ser qualitativa, além de descrevê-las, tentará explicar a razão dessas exceções, pois dados anômalos ou que desconfirmem uma hipótese são importantes, e não procurará possíveis generalizações, pois o enfoque é um contexto

²³ “...quantitative and qualitative approaches are seen as complementary rather than fundamentally incompatible”.

específico. Contrário ao que a pesquisa quantitativa diz, os fatos por si só não são suficientes. Há de se investigá-los.

2.2 Pesquisa-ação

Esta pesquisa aborda tópicos polêmicos no ensino de língua estrangeira gerando, assim, a necessidade de intervenção no processo do uso de dicionários em tarefas de tradução no ensino comunicativo de inglês. E pelo fato de haver esta intervenção, ela é uma pesquisa-ação.

Macintyre (2002, p. 1) descreve o processo cíclico que caracteriza a pesquisa-ação: primeiramente o pesquisador restringe o tópico e planeja sua ação. Em seguida, lê a literatura acerca do tópico escolhido. Depois esboça um plano de ação, com estratégias diferentes de pesquisa. O próximo passo é a seleção de textos e a formulação da pergunta de pesquisa. Então entra em cena a ação, a monitoração, a avaliação e as modificações finais para avaliar todo o processo. Quando todos os passos tenham sido seguidos, o pesquisador recomeça todo o processo, o que dá espaço para que haja mudanças, ressignificações. O recomeçar do processo e as ressignificações mostram a capacidade de intervenção da pesquisa-ação, o que a distingue de outros tipos de pesquisa. Como será detalhado no capítulo 3, o processo cíclico mencionado ocorreu nesta pesquisa na medida em que primeiro aos alunos foi pedido que traduzissem, sem o uso de dicionário e sem qualquer instrução. Ao verem o resultado, os alunos discutiram sobre a adequação das formas escolhidas e o processo recomeçou, desta vez com o uso de dicionário sem qualquer instrução. Os resultados foram observados e novamente recomeçou-se o processo, desta vez com o uso de dicionários e com instrução de uso.

Macintyre (2002, p. 7ss) ainda descreve várias características da pesquisa-ação. Segundo a autora, ela pode ser:

- Criativa, pelo fato de o professor escolher um tópico interessante, desafiador, motivador e apropriado para o aluno – a presente pesquisa procurou abordar o tópico de dicionários e tradução de forma a ser do interesse do aluno, o que ocorreu com a escolha de um roteiro de uma série de televisão para tradução;

- Contextualizada e realista, pois é feita no próprio ambiente do professor, com o qual ele já está familiarizado, e, portanto, leva em consideração as necessidades daquele ambiente e os resultados encontrados podem ser mais facilmente incorporados – esta pesquisa foi feita na escola onde a pesquisadora era vice-diretora e onde também já havia sido professora;
- Flexível, já que pode haver mudança de planos com relação a circunstâncias não previstas (a pesquisa-ação é um tanto imprevisível, daí a necessidade de ser um processo cíclico) – por essa possibilidade de flexibilidade, por exemplo, os encontros que eram realizados sempre às terças-feiras, por vezes tiveram que ser postergados devido ao número de feriados ou recessos nas terças;
- Rigorosa, porque a análise dos dados é feita minuciosamente;
- Esclarecedora, pois o pesquisador tem que fornecer mais que uma descrição: uma explicação dos resultados encontrados;
- Original. Se pensarmos na quantidade de pesquisas realizadas hoje em dia, pode-se pensar que não haveria como ser original. Mas quando se diz original, se quer dizer a forma como certo tema é abordado, a perspectiva pela qual um dado assunto é visto. De fato, encontrar um tema autêntico é difícil, pois praticamente tudo já foi abordado; cabe ao pesquisador inovar no método, no foco, no contexto ou no plano de ação. Esta pesquisa inova no sentido de que há poucas pesquisas sobre o uso do dicionário na tradução, e muitas das pesquisas anteriores com dicionário se limitaram a descrever seu uso hipotético através de questionários fechados, enquanto esta investiga seu uso efetivo.

Além disso, esta pesquisa pretende lançar mão da perspectiva êmica, que compele o reconhecimento e aceitação de realidades múltiplas, compreendendo a realidade do participante sem juízo de valor sobre suas práticas, por mais diferentes que sejam das suas.

Tendo esclarecido o tipo de pesquisa, cabe ainda dizer que a abordagem a ser utilizada no tocante a crenças é a contextual (definida na seção 1.4), uma vez que este estudo vem

pesquisar as relações entre as crenças dos alunos sobre o uso de dicionários e tradução em uma sala de aula de inglês e suas ações.

2.3 Contexto e participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em um Centro de Línguas do Distrito Federal, ou seja, em uma instituição pública, com uma turma de voluntários cursando o nível avançado. O cenário é a sala de aula de língua inglesa, e nesta turma há uma heterogeneidade quanto à proficiência da língua inglesa.

Esta turma foi escolhida em detrimento de turmas de nível básico e intermediário porque, em se tratando de tradução textual/comunicativa (relação estabelecida na seção 1.2), é necessário ter mais conhecimento linguístico para bem fazê-la. Além disso, as tarefas propostas para coleta de dados requerem um maior conhecimento da língua inglesa por parte dos participantes. Outro critério de escolha de participantes foi a disposição para participar da pesquisa. Vários alunos demonstraram interesse em participar do projeto de tradução, mas devido à falta de disponibilidade de tempo para frequentar as aulas no dia estabelecido, não puderam fazê-lo.

A turma foi montada para o propósito específico desta pesquisa. Os alunos eram voluntários e oriundos de turmas diferentes da mesma escola, escola esta escolhida pela conveniência, por ser meu local de trabalho, e por ter mais fácil acesso a uma sala de aula disponível, além do contato com os alunos. Eles não se conheciam antes do projeto. Por meio do questionário, foi possível traçar um perfil mais específico da turma. Cinco dos sete alunos já terminaram o Ensino Médio e alguns já ingressaram na faculdade. Vários dos alunos começaram a estudar outra língua ano passado ou este ano (conhecimento ainda insuficiente da outra língua para exercer qualquer influência nas traduções). O aluno mais novo tem 17 anos e o mais velho 21. Apesar de os participantes apresentarem uma faixa etária semelhante, a turma é bastante heterogênea no que tange ao conhecimento da língua inglesa. A turma teve 10 encontros de 1h30 cada.

2.4 O acesso à escola

O acesso à escola (ou outro lugar de pesquisa), em muitos lugares e por diversas vezes, é dificultado quando se fala em pesquisa. De acordo com Moura Filho (2000, p. 22), todo contexto, principalmente escolar, tem um *gatekeeper*, uma pessoa que controla o acesso de pesquisadores (*outsiders*) à escola. É importante que o pesquisador seja apresentado aos futuros participantes da pesquisa através do *gatekeeper*, para que esse não venha a querer controlar ou limitar ou mesmo vigiar seu espaço, “bloqueando questões que possam colocá-lo em perigo ou guiando o [pesquisador] numa direção ou noutra.” No caso desta pesquisa, não houve dificuldades de acesso à escola por eu já trabalhar no local onde ela foi realizada.

2.5 A coleta de dados

A pesquisa visa uma coleta de dados partilhados que dê voz aos silenciados, e por isso tenta ouvir múltiplas vozes. “As pesquisas propendem para reconhecer uma pluralidade cultural, abandonando a autoridade única do pesquisador para reconhecer a polivocalidade dos participantes” (CHIZZOTTI, 2006, p. 56). Também é necessário dar voz aos participantes para que se expressem com suas próprias palavras em vez de serem conduzidos.

Para que a coleta de dados fosse realizada, o meio pelo qual os dados foram coletados por intermédio de instrumentos, foram duas atividades de tradução: uma curta a ser feita no primeiro dia do projeto e novamente ao final deste para que o progresso dos alunos pudesse ser observado; e uma mais longa, que também mostraria o progresso dos alunos com relação à tradução, primeiramente abordada sem qualquer tipo de instrução, depois com o uso de dicionário sem instrução de uso e finalmente com o uso do dicionário com instrução.

Ridd (2000, p.143ss) sugere doze ideias para que a tradução seja feita proveitosamente em um contexto comunicativo de sala de aula. Entretanto, serão destacadas cinco (adaptadas) que melhor se aplicam a esta pesquisa, definindo, assim, os moldes das atividades de tradução feitas:

I. *Escolha textos que são interessantes, autênticos, curtos, acessíveis e não-especializados.* Durante a pesquisa foram usados textos curtos tirados de revista e jornal que continham língua mais sofisticada, mais formal, mas não específica de qualquer área, além do roteiro de um episódio de uma série de TV – *Prison Break* – escolhida pelos alunos por conta de seu interesse pelo seriado.

II. *Prefira tradução da LE para LM para aumentar a confiança do aluno.* Apesar de os alunos estarem no nível avançado, foi escolhida a tradução LE para LM para que os alunos pudessem ver claramente o resultado final de suas traduções, porque assim podem se apoiar na língua de maior proficiência: o português. Se traduzissem do português para o inglês, provavelmente não seriam capazes de identificar problemas na tradução com relação a vocabulário, registro e adequação no contexto, o que conseguem facilmente perceber em sua língua materna.

III. *Varie as atividades empregadas: trabalho escrito, oral, individual, em pares ou em grupos.* Durante a pesquisa os alunos trabalharam individualmente, em pares, em grupos, apenas escrevendo ou apenas discutindo para que pudessem chegar à tradução mais adequada.

IV. *Prepare o aluno para usar dicionários apropriadamente, ou então os dicionários os enganarão.* Como mencionado na seção 2.2, os alunos fizeram traduções com dicionário sem instrução e depois com instrução para minimizar os efeitos danosos das más escolhas feitas em função do mau uso do dicionário.

V. *Encoraje a discussão e a polêmica ao máximo.* Os alunos foram constantemente questionados com relação a suas escolhas nas atividades de tradução, o que fazia com que defendessem seu ponto de vista até que todos chegassem a um consenso – ou não – sobre a melhor tradução.

2.6 Os instrumentos da coleta de dados

Há muitos instrumentos de coleta de dados conhecidos, como entrevista, observação participante, testemunho, análise do discurso, notas de campo, questionário, filmagens, gravações, entre outros. Entretanto, alguns são mais apropriados do que outros, como será discutido nas subseções seguintes.

Para uma maior credibilidade desta pesquisa, foram escolhidos cinco instrumentos para a coleta de dados, com os quais foi feita a triangulação dos dados obtidos. De acordo com Abrahão (2006, p. 221) “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”. A triangulação de dados valida os resultados obtidos porque um instrumento compensa o outro no caso de um deles ser falho – um dos instrumentos pode, por exemplo, captar algo que o participante disse apenas para ‘agradar’ o pesquisador, achando que era aquilo que ele queria ouvir, em vez de expressar sua real opinião. Então há uma forte necessidade de utilizar vários instrumentos para triangular os dados, ou ainda de acordo com Richardson (*apud* DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19), cristalizá-los (por haver mais de três lados para contrastar), uma vez que muitas vezes há inconsistências entre o que o pesquisado diz e faz.

Para esta pesquisa foram escolhidos alguns instrumentos específicos dispostos no quadro abaixo e explicados em seguida:

Quadro 1 – Os instrumentos de pesquisa

Instrumentos	Objetivos
<i>Questionário semi-estruturado</i>	Inferir algumas crenças dos alunos. Investigar como essas crenças influenciam suas ações na aprendizagem de inglês.
* <i>Entrevista semi-estruturada online</i>	Esclarecer dúvidas provenientes de dados obtidos através de outros instrumentos (principalmente do questionário).
<i>Documentos (traduções produzidas)</i>	Observar as ações dos alunos (se coerentes ou não com suas crenças).
<i>Gravação de aulas</i>	Observar escolhas dos alunos quanto à tradução e o uso de dicionários.
<i>Observação participante</i>	Investigar a relação entre crenças e ações.
<i>Notas de campo</i>	Observar escolhas feitas com relação à tradução e dicionários.

2.6.1. Questionário semi-estruturado

Sabe-se que na pesquisa quantitativa usavam-se os questionários do tipo *likert scale* que tornavam o estudo muito limitado, e Hatherall (1984, p. 184, *apud* WELKER, 2008, p. 98) já criticava o uso de questionários fechados na pesquisa: “Os informantes estão dizendo o que fazem, ou o que acham que fazem, ou o que acham que deveriam fazer, ou uma mistura desses três fatos?” Dessa forma, questionários semi-estruturados foram utilizados em detrimento dos fechados por acreditar que nos questionários fechados os participantes tendem a responder o que acreditam ser adequado, e não necessariamente o que pensam.

Além disso, corria-se o risco de os itens serem interpretados de maneira diferente de um aluno para outro. Portanto, para esta pesquisa foram usados questionários semi-estruturados, que evitam que os alunos sejam levados a responderem o que acham que é a resposta certa e não a sua resposta de fato, e que geram menos dúvidas com relação às respostas dadas.

Ainda assim, é curioso observar que a aluna Elisa, ao final do questionário, escreveu: “Espero ter respondido direitinho”, o que demonstra uma necessidade do aluno de obter a aprovação do professor, mesmo não havendo respostas certas ou erradas.

Os questionários abertos “têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados, diferentemente dos itens fechados ou em escala, as perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticado na análise dos dados” (ABRAHÃO, 2006, p. 222).

A intenção com a utilização deste instrumento é, primeiramente, inferir as crenças dos alunos, especificamente saber se os alunos veriam o uso da tradução em sala como negativo ou positivo e se eles teriam uma noção limitada ou mais ampla de tradução.

Com este tipo de instrumento, corre-se o risco de alguns alunos responderem algo vago ou impreciso, mas é justamente por esse motivo que deve-se usar outro instrumento, no caso a entrevista, para esclarecer quaisquer dúvidas e triangular os dados obtidos.

Este instrumento é comumente utilizado no início da pesquisa, porém, nesta pesquisa o questionário foi aplicado ao final do projeto, o que não trouxe qualquer prejuízo aos resultados obtidos.

2.6.2. Entrevista semi-estruturada *online*

Pelo fato de não ter havido encontros suficientes para que se pudesse fazer as entrevistas com os alunos, elas foram feitas *online* por meio do MSN. Não foi possível ter mais encontros porque ao final do projeto de tradução os alunos já estavam de férias da escola e muitos deles moram muito longe (em cidades distantes da escola) e não tinham como ir para a escola apenas para o projeto (que sempre acontecia no dia em que eles já tinham que estar na escola). Sendo assim, e levando em consideração que todos os participantes têm acesso à internet em casa, a entrevista online mostrou-se mais conveniente e rápida, tanto para a pesquisadora como para os alunos que já estão acostumados a usar tal programa. Na seção 2.6.1, fala-se de um tratamento mais sofisticado na análise dos dados quando se usa questionários abertos, e este tipo de entrevista foi usado exatamente para dirimir quaisquer dúvidas com relação às respostas dos alunos no referido questionário.

Antes de iniciar as entrevistas, é necessário “que haja um acolhimento ou um contato inicial entre entrevistado e entrevistador, fora do contexto da entrevista, para que ambos adquiram afinidade e confiabilidade” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 40). A turma pesquisada demonstrou estar à vontade na presença da pesquisadora ao longo de toda a pesquisa, e sendo assim, pode-se esperar que os participantes se sintam mais à vontade para falar sobre sua experiência, já que o entrevistado responde uma pergunta “com uma informação que lhe pareça relevante, filtrada por sua capacidade e vontade de transmiti-la, pois *a memória afeta a capacidade, e a auto-censura afeta a vontade*” (*ibidem*). Entretanto, o fato de que a entrevista não ocorreu pessoalmente naturalmente deixou os alunos mais à vontade.

As entrevistas na pesquisa podem ser estruturadas, semi-estruturadas ou livres. A entrevista estruturada incorre no mesmo problema que o questionário fechado (ver seção 2.6.1), e em uma entrevista não-estruturada pode-se fugir do assunto, e obter as respostas

pretendidas se torna mais difícil, o que seria corrigido com perguntas prontas para voltar ao assunto original. Portanto, a entrevista semi-estruturada foi escolhida em detrimento da estruturada e da não-estruturada, por permitir controlar um pouco a situação através de perguntas direcionadas, para que se pudesse conduzir a entrevista, porém dando liberdade para o aluno se expressar na sua resposta, uma vez que este tipo de entrevista apesar de ser controlada, é também flexível.

Rosa e Arnoldi (2006, p.60) afirmam que “a alternativa de tomar notas (durante a entrevista) tem sido deixada de lado devido à perda de detalhes”, e, por outro lado, as gravações das entrevistas podem afetar a espontaneidade do entrevistado. Dessa forma, a entrevista online foi, acidentalmente, uma ótima opção tanto para a pesquisadora (que não precisa se preocupar em como registrar aqueles dados) como para os alunos, que ficaram em uma posição menos desconfortável.

O objetivo de usar este instrumento nesta pesquisa é validar o que foi obtido através dos outros instrumentos: Abrahão (2006, p. 222) afirma que as entrevistas podem ser usadas “como fonte de dados secundários utilizados na triangulação com dados coletados por outros instrumentos”.

Por ter sido realizada online e pelo fato de os dados já estarem digitados em seu recebimento, as perguntas e respostas colhidas na entrevista foram incorporadas ao final do questionário.

2.6.3. Documentos (traduções feitas em sala ou em casa)

Barcelos (2000) argumenta que as crenças devem ser investigadas não só pela fala dos alunos, mas também por suas ações. Por isso, os alunos realizaram duas tarefas de tradução, que foram escolhidas por seu potencial interesse para os participantes. Como brevemente mencionado na seção 2.5, a primeira tarefa – tradução de dois textos curtos retirados de revista – foi realizada antes de qualquer instrução ou explicação, deixando que os alunos fizessem a tradução da forma como preferissem. Os mesmos pequenos textos foram utilizados ao final do

projeto (e os alunos não tiveram acesso à sua primeira tradução) para que os alunos pudessem traduzi-los desta vez já com toda a experiência do projeto e compará-lo ao primeiro para tentar identificar possíveis melhoras. As semelhanças e diferenças entre os textos iniciais e os finais serão discutidas no capítulo 3. Já a segunda tarefa, mais longa, foi utilizada ao longo de todo o projeto. No caso de ambas as tarefas os alunos primeiramente traduziam individualmente e depois discutiam a ideia do texto e comparavam suas traduções em duplas e/ou em grupos para tentar chegar a uma versão final (discussões e comparações estas feitas em língua inglesa). Os alunos trabalharam em cima do roteiro de um episódio de uma série de televisão de três formas: primeiro sem dicionário, depois com o dicionário mas sem instrução de uso e finalmente com instrução de uso— para que a influência do dicionário em seus textos finais pudesse ser observada e para que fosse possível observar se aquilo que eles disseram acreditar sobre tradução e uso de dicionários seria posto em prática ou não.

A instrução do uso do dicionário foi dada aos poucos ao longo do projeto, enquanto os alunos traduziam o roteiro. Quando os alunos se deparavam com alguma palavra ou expressão que não compreendiam ou que interpretavam erroneamente, eram guiados pela pesquisadora a encontrar no dicionário aquela palavra para que pudessem entendê-la. Quando a busca assim ocorria, com orientação da professora, os alunos sempre encontravam as palavras e eram capazes de compreendê-las. Finalmente os alunos colocaram em prática a orientação dada ao tentar encontrar sem ajuda algumas expressões, o que será detalhado na seção 3.2.

A intenção com esta atividade é observar as semelhanças ou diferenças entre crenças e ações dos participantes com relação à tradução e ao uso de dicionários. Por exemplo, se um aluno diz que tradução não é só ao pé da letra, esta atividade serviria para investigar a relação entre as crenças e ações, ou seja, se aquele aluno realmente não traduz literalmente ou se, apesar de ter aquela crença, ele de fato traduz palavra por palavra.

Quadro 2 – Atividades de tradução

Documento	Onde foi feito	Houve instrução?	Foram usados dicionários?	Houve discussão em sala?
<i>Texto curto 1</i> (traduzido duas vezes: no início e ao final do projeto)	Feito em casa	Sem instrução	Sem uso de dicionários	Com discussão em sala

<i>Texto curto 2</i> (traduzido duas vezes: no início e ao final do projeto)	Feito em casa	Sem instrução	Sem uso de dicionários	Sem discussão em sala
<i>Trecho episódio</i> (traduzido ao longo do projeto)	Partes feitas em casa e partes feitas em sala	Instrução ao longo da tradução	Primeiramente sem e depois com o uso de dicionários	Com discussão em sala – depois da qual os alunos modificavam suas traduções

2.6.4. Gravações em áudio

Abraão (2006, p. 225) afirma que as gravações em áudio “constituem uma técnica usada na pesquisa qualitativa com o objetivo de registrar em detalhes as ações e interações de sala de aula”. Por meio das gravações é possível observar todo o processo da atividade de tradução: começando pelos alunos compartilhando suas traduções originais, discutindo a ideia do texto e chegando à conclusão de que traduções são melhores/mais apropriadas.

As gravações em áudio são muito menos intrusivas do que as filmagens, pois estas podem constranger o participante da pesquisa. As gravações fazem com que o pesquisador não precise anotar tudo o que **ouve**, a não ser o que achar de maior importância, mas o pesquisador ainda assim terá que tomar nota do que **vê** ou **percebe**. A linguagem corporal obviamente não pode ser captada em gravações de áudio, mas é de grande importância para a pesquisa, uma vez que podem mudar o significado de algo ouvido, como uma ironia. Sendo assim, as gravações seriam complementadas pelas notas de campo, pois nesta pesquisa apenas com a gravação não se pode saber que dicionário certo aluno escolheu para consultar, mas esta informação estará certamente presente nas notas.

2.6.5. Observação participante / Notas de campo

A proxêmica é o estudo de como a distância física socialmente determinada varia em circunstâncias sociais diferentes (FETTERMAN, 1998, p. 28). É importante que o pesquisador não se veja como superior aos pesquisados, mesmo porque se os participantes nada tivessem a

lhe acrescentar ele não estaria ali. Então, o pesquisador “renuncia ao olhar de Deus” (Gergen; Gergen, 2006, p. 369) e começa a observação participante, colocando-se no mesmo nível dos participantes, mas sem perder a autoridade.

A observação participante “combina a participação do pesquisador na vida do pesquisado com uma postura de distanciamento profissional, que permite realizar, de forma adequada, observações e registro de dados” (MOURA FILHO, 2000, p. 12). Ela ainda possibilita, de acordo com Abrahão (2006, p. 225), “que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação”.

Pica (1997, p. 95) afirma que “o pesquisador se depara com decisões sobre estar presente para a coleta de dados, e possivelmente ser intrusivo, ou se retirar, dessa forma arriscando falhar no registro” dos dados que ali poderiam ser obtidos. Fala-se muito que a presença do pesquisador em sala de certa forma intimida os alunos, e mesmo o próprio professor sendo o pesquisador, quando ele está no papel de pesquisador, faz com que a atitude dos alunos seja diferente. Entretanto, acredito ter estabelecido uma ótima relação com os alunos, conforme já mencionado, o que fez com que eles se sentissem à vontade para expor suas traduções, mesmo que muitas vezes fossem inapropriadas.

Por meio da observação participante o pesquisador tenta entender os eventos cuja estrutura é muito complexa para ser compreendida de uma vez só, dados os limites de processamento do pesquisador. A observação participante é que mostrará a congruência ou não entre as idéias e as ações dos pesquisados. Dessa forma, durante as observações foram feitas notas de campo quando havia algum fato pertinente à pesquisa, notas estas que foram realizadas exatamente com o objetivo de captar o que não poderia ser captado somente com as gravações em áudio.

2.7 Procedimentos para a análise dos dados

Conceição (2005, p. 20) cita Hitchcock e Hughes (1989) que argumentam que a pesquisa qualitativa deve ter por base a organização, classificação e codificação de dados. Com isso, todos os dados foram analisados e os resultados encontrados basearam-se em categorias que respondem diretamente as perguntas de pesquisa ou dados frequentes.

Conceição (2005, p. 21) ainda cita um critério sugerido por Seliger & Shohamy chamado *regrounding*, que consiste em analisar os mesmos dados pela segunda vez para comparar os resultados da primeira e da segunda análise em busca de aspectos comuns entre as duas, e essa pesquisa buscará usar este critério.

2.8 Considerações éticas

De acordo com Fetterman (1998), há alguns princípios éticos a serem seguidos quando se faz uma pesquisa: permissão, honestidade, confiança, pseudônimo, reciprocidade, trabalho rigoroso e conhecimento recriminável / mãos sujas.

Este trabalho segue o princípio da permissão, uma vez que esta pesquisa conta com o consentimento e voluntariedade de cada participante, e justamente para não haver riscos de expor nenhum dos informantes nem a própria instituição, seus nomes foram preservados e foram utilizados pseudônimos, escolhidos pelos próprios alunos, seguindo mais um princípio descrito por Fetterman. A escolha dos pseudônimos pelos participantes, além de não expô-los, permite seu acesso posterior aos resultados e sua análise na pesquisa, fornecendo um *feedback* preciso para que o princípio da reciprocidade possa ser cumprido.

O princípio do trabalho rigoroso é também observado, já que os dados foram realmente colhidos a partir dos informantes selecionados da forma já mencionada acima.

Os alunos participantes da pesquisa foram informados de que se trata de uma pesquisa sobre tradução, mas não de detalhes da pesquisa. Fetterman (1998) em seus princípios éticos

discorre sobre a honestidade, que o pesquisador há de informar os pesquisados do que será tratado na pesquisa, mas cabe ao pesquisador “ponderar em que situações deverá ser mais ou menos detalhista no esclarecimento da pesquisa aos participantes”, ou seja, a revelação total do teor da pesquisa poderia levar a um comprometimento dos dados. Se os alunos soubessem que esta pesquisa investiga a validade do uso de dicionários em atividades de tradução dentro do ensino comunicativo, eles talvez omitiriam a verdade ao responder a algum instrumento e poderiam até mudar sua atitude ou comportamento por conta disso, o que constitui o chamado paradoxo do observador.

O princípio da confiança estabelece que “o estabelecimento de um vínculo de credibilidade proporcionará ao pesquisador o acesso ao grupo ou comunidade que pretende estudar” (FETTERMAN, *apud* MOURA FILHO, 2000, p. 28). Já mencionamos a relação positiva estabelecida com o grupo; então este princípio também foi observado.

O último princípio citado – sobre o conhecimento recriminável e mãos sujas – não se aplica nesta pesquisa, mas espero atender ao princípio da reciprocidade retribuindo à instituição e aos alunos a ajuda que me foi dada por meio de alguma contribuição que os resultados da pesquisa possam dar para o crescimento da instituição ou dos próprios alunos.

CAPÍTULO 3 - Apresentação, análise e discussão dos resultados

Este capítulo discorrerá sobre os resultados emergidos dos dados coletados. Para tanto, a análise dos dados não será dividida de acordo com os instrumentos usados, e sim conforme os tópicos abordados na fundamentação teórica, quais sejam: crenças e ações dos participantes, uso da tradução e uso do dicionário.

Além de se basear no extenso referencial teórico apresentado, esta pesquisa conta com resultados obtidos por meio do uso de vários instrumentos de pesquisa, descritos na seção 2.6. O uso de diversos instrumentos de pesquisa serve para a triangulação dos dados, ou seja, para que um instrumento possa confirmar, ou não, os dados que o outro coletou, corrigindo possíveis falhas em determinado instrumento. Sendo assim, um instrumento valida e complementa o outro.

Por se tratar de estudantes de língua inglesa sem aspirações como tradutores, o processo de tradução foi avaliado de acordo com a adequação do resultado final, e não usando os critérios da tradução profissional.

Apesar de oito alunos se voluntariarem a participar do projeto, apenas seis chegaram a concluí-lo, pois uma aluna, que estava grávida, fez somente a primeira atividade e não chegou a frequentar nenhuma aula do projeto, e outra aluna deixou de ir aos encontros na metade do projeto por dificuldades de locomoção. Para a análise dos dados, foram usados aqueles obtidos dos participantes que participaram de todo o projeto e da aluna que não o concluiu. Entretanto, acredito ser válido incluir dados específicos da aluna que não participou de nenhum encontro do projeto para contrastar o progresso dela e o dos outros participantes, na tentativa de mostrar a diferença entre os alunos que participaram do projeto e a que não o fez.

O critério para a escolha dos textos foi o de que fossem interessantes, motivadores para os alunos e ao mesmo tempo desafiadores. Os textos curtos (anexos 1 e 2), retirados de uma revista, foram escolhidos por conterem expressões idiomáticas que, até certo ponto, obrigariam os alunos a recorrerem ao dicionário, além de apresentar uma linguagem mais formal (ou pelo menos neutra) que aquela do roteiro do seriado (ver anexo 3).

3.1. Crenças

No decorrer do projeto, foram constatadas algumas crenças entre os participantes, como a de que a tradução ao pé-da-letra não é boa. Ao deparar-se com uma tradução ruim, Mateus disse: “a gente tá traduzindo muito ao pé da letra, tipo palavra por palavra”, com o que os outros alunos concordaram. Entretanto, o que se pôde verificar foi uma incongruência entre crenças e ações, pois os alunos por vezes criticavam as traduções ao pé-da-letra e ainda assim as faziam, e só depois de discussões percebiam que aquela tradução não estava correta ou não estava natural (dada a inexperiência deles com a tradução, no entanto, isto é esperado).

No primeiro encontro com os voluntários do projeto, foram mostradas traduções feitas com o tradutor do *Google*, e os alunos perceberam a estranheza do texto. A primeira frase apresentada foi: “I love traveling. I’ve been abroad many times with my brothers and sisters”, com sua respectiva tradução pelo *Google*: “Eu amo viajar. Eu estive no estrangeiro muitos (*sic*) vezes com meus irmãos e irmãs”. Todos riram, por não soar natural em língua portuguesa.

Faz-se necessário observar que, enquanto os alunos são capazes de perceber a estranheza que um texto mal traduzido causa em sua língua materna, muito provavelmente não a reconheceriam na língua estrangeira pela pouca proficiência nesta, motivo este suficiente para que esta pesquisa tenha escolhido a direção LE – LM para as traduções.

Entretanto, quando coube aos alunos traduzir a mesma frase, apesar de a tradução deles apresentar melhoras consideráveis com relação à do *Google* (“já estive muitas vezes fora do país” e “eu estive fora muitas vezes”), ainda assim não apresentavam a melhor opção por ter sido feita pontualmente; os alunos traduziram *my brothers and sisters* por ‘meus irmãos e irmãs’. É interessante notar que, mesmo tendo sido apontada a existência de um erro na tradução, os alunos não conseguiram encontrá-lo. Depois de certo tempo foi que José corrigiu a tradução para ‘meus irmãos’.

A partir das respostas dos participantes pôde-se detectar algumas crenças sobre o uso da tradução em sala de aula. Sarah acredita que a tradução só deva ser feita em níveis iniciais:

Eu sou a favor da tradução sim, porém, no início do curso pois um aluno que entra em contato com outra língua tem que saber o significado de uma palavra. Ele não pode ficar no "achismo". Depois de adquirir certo vocabulário ele deixa o dicionário, passando a consultá-lo somente quando necessário.

Enquanto Elisa defende que ela só é válida para níveis avançados:

Em sala de aula isso é, no meu ponto de vista, é claro, inútil. Quando o aluno não se envolve com a língua fora de sala, todo o vocabulário que ele aprende fazendo traduções em sala vai ser facilmente esquecido. Mas quando o aluno já tem alguma relação com a língua, a tradução é muito válida.

José afirma que ela só deve ser usada em último caso: “Traduzir em sala é bom quando já se esgotaram todas as outras alternativas (explicações em inglês, brincadeiras, gestos, mímicas), mas do contrário não se deve usar tradução!” Entretanto, é possível perceber que Sarah se refere à tradução pontual apenas, pois afirma que o aluno tem que “saber o significado de uma palavra” e quando já adquiriu certo vocabulário, “ele deixa o dicionário”, o que contraria o uso de dicionários feito pela própria aluna ao longo do projeto. Elisa e José também se atêm à tradução como forma de explicação de vocabulário, uma vez que ela afirma que o aluno esquece facilmente o “vocabulário que ele aprende fazendo traduções”, e ele que “outras alternativas (explicações em inglês, brincadeiras, gestos, mímicas)” são mais válidas que a tradução. Este fato denota que os alunos estão presos à percepção da tradução pontual (definida na seção 1.2), e não textual/comunicativa, como abordada no projeto.

Por outro lado, Mateus e Pedro já têm uma percepção de tradução como uma ferramenta útil no ensino/aprendizagem de língua, respectivamente:

Acredito que a tradução é importante para o desenvolvimento e melhor compreensão da língua estudada.

A tradução ajuda bastante em entender os sentidos reais das frases e mensagens em inglês acelerando a aprendizagem.

pois afirmam que é importante para o “desenvolvimento e melhor compreensão” da língua e ajuda a entender “os sentidos reais” do texto. Valter é quem demonstra entender a ideia de tradução como quinta habilidade:

Durante o desenvolvimento das traduções, eu percebi que "pensar em inglês" é diferente de "traduzir para o inglês". Isto é, ao se fazer uma tradução é preciso pensar nas duas línguas tanto para entender a mensagem (no texto base) quanto para criar um texto em linguagem natural (que você usaria normalmente na língua destino). Trazer isso para a sala de aula é interessante no sentido de automatizar este intercâmbio no cérebro e fundir os dois mundos.

pois percebe a diferença entre traduzir e comunicar-se em inglês, pois para traduzir há a necessidade de usar as duas línguas bem.

Apesar de José não concordar com o uso de tradução em sala de aula como opção válida, mas só quando não há outra alternativa, há uma incongruência de ideias quando ele responde no questionário que “costumava traduzir músicas, em casa e na escola, costumava traduzir textos, de livros de inglês, a pedido da professora, (...) gostava de traduzir”. Isso denota que o aluno critica um tipo de tradução, a pontual, mas a de frases e a textual parecem ser válidas em sua opinião.

Não obstante as crenças dos alunos sobre tradução como algo negativo, quando perguntados sobre a relevância do projeto para sua proficiência em língua inglesa **todos** os alunos responderam que foi importante, em maior ou menor escala. José, assim como quando criticou o uso da tradução em sala, se ateve novamente à tradução pontual, que havia criticado, dizendo que o projeto fez com que descobrisse o significado de várias palavras: “O projeto ajudou já que através da tradução descobriu-se o significado de várias palavras aumentando assim o vocabulário da língua estrangeira.”

A resposta de Sarah foi parecida com a de José, no sentido de falar apenas sobre vocabulário, mas ela estende um pouco a ideia da tradução não só pelo significado das palavras, mas pelos diferentes significados das palavras em diferentes contextos:

Ajudou sim, pois além de saber mais como se lê tal palavra pude também descobrir o significado delas em outro contexto, como por exemplo o significado de "*chair*" é cadeira mas aliado ao espaço prisão é cadeira elétrica.

Por outro lado, Enrique, Pedro, Mateus e Valter reconheceram o projeto como bastante importante. Enrique menciona que o projeto “ajudou muito na pesquisa correta de palavras (no dicionário) no texto, em adequar a tradução literal ao contexto do conteúdo da tradução, ajudou a selecionar a palavra que mais se aproxima com o significado do texto.” Já Pedro diz que traduzir (pontualmente) não é suficiente:

(O projeto foi) excelente, a tradução ajuda bastante nos estudos da língua inglesa, não basta apenas traduzir, mas achar a melhor tradução e exatamente o sentido que determinado trecho quer passar ao leitor. Apesar de ter durado pouco o curso, sem dúvida alguma, foi de grande ajuda.

E Mateus afirma que: “o projeto valeu muuito (*sic*) a pena; me ajudou bastante a aprimorar meus conhecimentos na língua inglesa, como gírias e expressões e além disso aperfeiçoei minha compreensão de frases.” Finalmente, Valter, com sua percepção de tradução como quinta habilidade, explica como o projeto lhe ajudou:

O projeto me auxiliou a perceber uma forma mais eficiente de compreender e pensar em inglês. Isto é, durante o projeto foi possível ver claramente a diferença entre inglês natural e inglês traduzido de/para outra língua. Dessa forma, ficou mais fácil buscar um inglês natural do que pegar uma ideia em português e traduzir. Com este novo método, a ideia é expressa com mais clareza permitindo um maior entendimento do que se desejar expressar.

Outra crença que pôde ser apreendida a partir das observações de aula foi a de que o dicionário é sempre útil, principalmente nas tarefas de tradução. Foram feitas as seguintes perguntas aos alunos:

Levando em consideração as atividades de tradução feitas, para você, qual é o papel do dicionário na tradução?

O uso de dicionários nas atividades de tradução fez alguma diferença no resultado final? Exemplifique.

Em resposta ao questionário, sobre o papel do dicionário, os alunos afirmaram que o dicionário é uma excelente ferramenta na tradução:

Elisa: Uma das maneiras de se conseguir uma boa tradução. Nós nunca sabemos todas as palavras constituintes de uma língua. Com a ajuda do contexto, dá pra saber qual o significado sintático da palavra (para escolher entre as acepções no verbete).

Mateus: No auxílio de palavras desconhecidas e de expressões desconhecidas também. Por exemplo, numa expressão chamada “*Wish to hell I did*”, o uso do dicionário me fez compreender o significado da expressão.

José: Auxilia na compreensão de sentenças, aumento de vocabulário. (...) Sempre é preciso o uso do dicionário quando não se sabe o significado das palavras.

Sarah: Informar e mostrar o sentido da palavra a ser pesquisada e usada para melhor entendimento do contexto do que está sendo traduzido. Eu não sabia que a palavra *chair* (cadeira) podia ser usada como cadeira elétrica.

Enrique: Fez muita diferença, pois ao final das traduções, algumas expressões estavam completamente diferentes ou não faziam sentido algum com o contexto do episódio. Só no final é que reparei que algumas palavras, como a expressão *counsel*. Nós pensávamos que era conselho, conselheiro, algo neste sentido, mas seu significado era advogado, defensor, representante. Então, o dicionário faz muita diferença nas traduções sim. Tem a função de mostrar os vários significados de uma palavra, no qual cabe ao usuário fazer a seleção do significado, conforme o contexto.

Valter: O dicionário ajuda principalmente na tradução de expressões idiomáticas. Também é útil quando o significado conhecido de uma palavra não se encaixa no contexto. Fiquei até com vontade de lê-lo.

Pedro: Achar a correspondência lógica equivalente da palavra em questão. Sem dúvida, estes possuem diversas definições enumeradas com os diversos sentidos que determinada palavra podia ter sendo uma delas o correto sentido. Exemplo da palavra *counsel* → conselheiro ou também advogado; *as for the term* → quanto a duração.

Como o questionário foi aplicado após o projeto, pode-se afirmar que as respostas dos alunos se referem ao uso instruído do dicionário, uma vez que eles exemplificam suas respostas com palavras ou expressões que foram usadas durante o projeto para ensinar como usá-lo.

Apesar das respostas positivas acerca do uso de dicionários, demonstrando uma crença forte sobre sua inquestionável utilidade, a maioria dos alunos, com exceção de Elisa, responderam a próxima pergunta afirmativamente:

O uso do dicionário o levou a produzir traduções artificiais ou ruins? Dentro ou fora do projeto?

Elisa: Boas traduções, já que eu aprendi a usá-lo bem.

Mateus: Artificiais dentro do projeto apenas. Em grupos, às vezes com o uso do dicionário.

José: Sim, até por não saber usar o significado da palavra dentro do contexto necessário. Mas durante o projeto as traduções até que saiam bem feitas tanto por conta da bagagem já adquirida como pelo auxílio da professora e colegas.

Valter: Principalmente uma que tinha cinco adjetivos para cada substantivo, isto foi fora do projeto.

Pedro: No dicionário encontramos diversas definições, principalmente naqueles mais completos. O que se deve fazer é achar o significado mais lógico para o contexto de determinada palavra ou expressão.

Sarah e Enrique não responderam à pergunta.

Nota-se a partir destas respostas, que os alunos não percebem que o uso do dicionário pode ser danoso, como mostra sua própria experiência.

3.2 O uso da tradução

No início do projeto, pôde ser detectada a forte tendência dos alunos de traduzir todas as palavras da frase. Isso pode ser depreendido na tradução de Sarah e Valter já no primeiro dia, quando traduziram *my brothers and sisters* por ‘meus irmãos e irmãs’.

Em outra ocasião, como se pode observar na transcrição da gravação das aulas, os alunos deveriam traduzir “*different answers*”. É uma tradução um tanto simples, mas que suscitou três possibilidades: “respostas diferentes” (Elisa, Valter, Sarah e Pedro), “respostas

distintas” (Mateus e Enrique) e “diferentes respostas” (José), sendo que esta última parece ter influência da ordem do inglês, uma vez que na frase original a primeira tradução seria mais apropriada, pois mesmo a segunda opção não parece ser frequente no português²⁴.

Na primeira atividade, foi pedido aos alunos que fizessem, em casa, a tradução de dois textos curtos sem qualquer explicação ou instrução, e é possível notar como ficaram presos às palavras do texto. Depois de feita a tradução, houve uma discussão sobre o primeiro texto, e, à primeira vista, os alunos entenderam o que o texto quis dizer, entretanto, como discutido na seção 1.1, as discussões superficiais mascararam o não-entendimento do texto, o que é evidenciado em uma tradução. Quando perguntados sobre a ideia principal do texto, Elisa respondeu²⁵ que o governo está otimista demais sobre a economia, mas os economistas não estão, e todos têm opiniões diferentes sobre quando a economia vai se recuperar. Esta ideia reflete a ideia da primeira parte do texto (anexo 1), que era mais simples, e em cuja tradução não houve erros ou divergências entre os alunos. Em sala de aula, o que foi dito por Elisa bastaria, e o professor seguiria para o próximo exercício. Já a segunda parte do texto foi especialmente interessante para verificar o que os alunos fariam para traduzir uma expressão idiomática (*make a mountain out of a molehill*). Antes das traduções, não se imaginava que um cognato (*critics*) e o pronome *its* trariam dificuldade para os alunos, que não conseguiram associá-lo a governo, no começo da frase. Seguem as traduções dos alunos da referida frase:

Elisa: Diferente do nosso governo, que permanece otimista e diz que os **críticos** de sua política econômica fazem tempestade em copo d’água.

Enrique: Ao contrário do governo, que permanece otimista e diz que as políticas econômicas durante esta recessão não passam de uma tempestade em copo d’água.

Pedro: Por sua vez, o governo o qual se mantém otimista **criticam** as políticas econômicas durante a recessão que foram fazendo montanhas de especulações.

Renata: Ao contrário do nosso governo, que permanece otimista e que **critica** sua política econômica durante esta recessão e...

José: Ao contrário do governo que se mantém otimista e diz que essas **críticas** sobre políticas econômicas em tempos de recessão são como fazer tempestade em copo d’água.

²⁴ Além de os alunos concordarem que a colocação “respostas diferentes” é mais comum no português, quando pesquisadas no *Google*, as colocações retornaram os seguintes quantitativos: “respostas diferentes” – 76.400 resultados; “diferentes respostas” – 51.100 resultados; “respostas distintas” – 9.530 resultados.

²⁵ Well, I think that the government is too optimist (*sic*) about the economy, but economists are actually not that (...) optimistic, and they all have different opinions about when the economy will be recovered.

Mateus: Diferente do nosso governo, quais permanecem otimistas e quais dizem **críticas** do que é política econômica durante esta recessão estão fazendo tempestade em copo d'água.

Valter: Ao contrário do nosso governo, que continua otimista e diz que as **críticas** à política econômica durante esta recessão é tempestade em copo d'água.

Sarah: Ao contrário do nosso governo, que permanece otimista e que faz **críticas** de sua economia política durante a recessão estão fazendo uma montanha fora de outra.

Somente Elisa traduziu *critics* como críticos, que seria a ideia correta. Pedro e Renata interpretaram tal palavra como verbo, o que por si só não seria um problema, visto que pode-se fazer adaptações na tradução contanto que a mensagem seja passada. Porém, pelas frases em português, é observável que os alunos não entenderam o sentido da frase original, pois em vez de os críticos falarem das políticas econômicas, o texto dos alunos sugere que foi o próprio governo quem o fez. Enrique, por sua vez, a omitiu de seu texto, o que fez com que a frase perdesse o sentido original, pois de seu texto pode-se entender que não foram os críticos que fizeram tempestade em copo d'água, mas as próprias políticas econômicas. E José, Mateus, Valter e Sarah a traduziram por críticas, ignorando o fato de se referir a pessoas, e não a seres inanimados.

Com relação à expressão idiomática “*make a mountain out of a molehill*”, percebe-se que alguns alunos (Elisa, Enrique, José, Mateus e Valter) entenderam o sentido da expressão e não se limitaram a traduzir as palavras. Entretanto, Renata nem traduziu a expressão por não compreendê-la. Sarah traduziu palavra por palavra: *make* – fazer, *a* – uma, *mountain* – montanha, *out* – fora, *of* – de, *molehill* – outra (montanha); e a frase final não passou a mensagem original. Pedro, por sua vez, tentou traduzir a frase de acordo com o contexto onde estava inserido, traduzindo a referida expressão por montanhas de especulações, novamente não transmitindo a mensagem original.

Dessa forma, a expressão idiomática foi discutida em inglês para que todos os alunos compreendessem seu significado, sem se prender às palavras. Alguns alunos já sabiam o verdadeiro significado da expressão e já a tinham usado em suas traduções. Feita a discussão, os outros, que tinham feito traduções errôneas da expressão ou não tinham feito, buscaram uma equivalência de ideias entre as duas línguas – ao invés de de palavras – e chegaram à expressão ‘fazer tempestade em copo d'água’.

O segundo texto curto (anexo 2), que também foi traduzido pelos alunos sem qualquer instrução, não foi discutido em sala. Alguns alunos apenas discutiram certos vocábulos presentes no texto:

Thaís: The second paragraph to translate I put ‘a gastança’.

Ana: I think it’s ‘squandering’.

Ramon: Naquela parte lá, ‘government spending was outrageous and unethical’.

Thaís: ‘A gastança do governo...’

Ramon: Gasto! Não, squandering é esbanjar. Esbanjamento.

A decisão de não discutir o texto em sala, decorreu da possibilidade de observar a melhora do texto dos alunos ao final do projeto sem interferência externa, apenas com o conhecimento então adquirido.

Neste segundo texto, buscava-se a solução dos alunos para a expressão idiomática *hit the nail on the head*:

Sarah: acertou

Valter: foi direto ao ponto

Enrique: alfinetou

Elisa: cutucou a ferida

Mateus: martelou na cabeça

Renata: chocou a cabeça no prego/unha

Pedro: ___ sobre a cabeça

É interessante observar que Sarah e Valter entenderam o sentido da expressão, enquanto Renata e Pedro se prenderam à tradução palavra por palavra, não atingindo o sentido pretendido. Por outro lado, Enrique e Elisa, apesar de não se aterem à tradução de cada palavra, traduziram a expressão por uma um pouco diferente, e José não a traduziu.

Depois desses dois textos, os alunos começaram a trabalhar no roteiro (parte dele) do primeiro episódio de *Prison Break*. É importante deixar claro que assistiram ao episódio em questão com o áudio e legendas em inglês para se familiarizarem com o contexto do roteiro que traduziriam, pois somente ler o roteiro não seria suficiente por não ter todos os elementos necessários para a compreensão do contexto. Houve a necessidade de associar os dois canais – a fala e a escrita – para que os alunos se familiarizassem com o material a ser trabalhado.

No começo do projeto, eram necessárias discussões longas para sanar todas as dúvidas dos alunos e para que chegassem a uma conclusão de qual seria a melhor tradução. Com a prática, foram fazendo traduções melhores, necessitando, assim, de menos tempo para discutir e negociar com consenso.

Sem dicionários, os alunos perguntaram o significado de palavras como *set*, *sleeves*, *ink*. Mas exatamente as palavras que eles não sabiam eram aquelas usadas conotativamente no texto e, portanto, houve uma discussão sobre a que aquelas palavras se referiam para depois os alunos tentarem achar uma tradução para elas.

As discussões esclareciam muitas dúvidas. Os alunos discutiram a ideia dos textos antes de compartilharem suas traduções, o que fez com que algumas dúvidas já fossem solucionadas nessa etapa da atividade. Além disso, durante as discussões, foi possível ensinar vocabulário, estruturas e pronúncia, ensejados pelos erros cometidos pelos alunos. Elisa, por exemplo, usa a palavra *optimist* como adjetivo (ver nota de rodapé 25), e então surge a oportunidade de explicar a diferença entre aquela e *optimistic*. Houve situações em que os alunos não sabiam a palavra em inglês, surgindo assim um momento de aprendizagem de vocabulário. Mateus, ao explicar durante a discussão o porquê de sua tradução de *artist* por *professional*²⁶, em vez de *artista*, afirmou que para ele artista era uma pessoa que pintava quadros, que não se aplicava a uma tatuadora – contexto da palavra –, porém não sabia como dizer *quadros* em inglês.

Além disso, a tradução da frase ‘*Rarely in the case of armed robbery do we hear a plea of no contest*’ gerou a introdução de uma nova estrutura gramatical não estudada pelos alunos em seu curso, a inversão, cuja formalidade precisa ser seguida na tradução apesar de não haver uma estrutura equivalente em português,

A frase ‘*There’s a good chance of that, yes*’ foi traduzida pelos alunos de acordo com a ideia. Elisa a traduziu por “Provavelmente sim” e Mateus por “Bem provável que sim”, ambas traduções satisfatórias. Enrique fez a seguinte observação em uma das aulas: “Não tá escrito isso, mas a ideia é essa”, o que indica que os alunos já eram capazes de perceber que nem

²⁶ “But I think it’s, for me it’s different. For me the artist is just the, the artist who paints the ‘quadros’.”

sempre se pode traduzir todas as palavras de um texto, já não buscavam mais apenas o equivalente na outra língua.

A primeira frase do roteiro a ser traduzido é ‘*That’s it*’, que os alunos traduziram primeiramente das seguintes formas:

Valter: É isso.

José: É isso.

Sarah: É isso aí.

Elisa: Aí está.

Depois de uma discussão na língua inglesa e de eliciar dos alunos a ideia do texto, eles mudaram sua tradução para ‘Pronto’. A partir de então, inciou-se uma discussão sobre a formalidade do texto, se as pessoas envolvidas eram amigas ou não, o que mudaria o tipo de linguagem usada, mostrando que os alunos já não ignoram esse aspecto em se tratando de tradução.

3.3 O uso de dicionários

Como mencionado na seção 2.2, as atividades de tradução foram realizadas de três formas distintas: a primeira sem dicionário; a segunda com dicionário, mas sem instrução; e a última com dicionário e com instrução. Esta seção tratará das duas últimas.

Na pesquisa de Durão e Zacarias (2007, p.190):

foi possível comprovar que o procedimento de busca não é tão simples quanto parece ser (...), pois envolve uma série de atitudes cognitivas, dentre elas, verificar se a informação satisfaz ou não as necessidades que norteiam a busca e permite a inserção efetiva do termo²⁷ encontrado na língua-alvo. Poucos alunos conheciam os dicionários escolares ou atentavam para a característica destes enquanto instrumentos de apoio à codificação de língua.

A partir das respostas dos alunos nos questionários, pode-se comprovar que não é costume dar instrução quanto a seu uso na escola. Dos sete alunos, quatro disseram nunca ter tido qualquer instrução até a realização do projeto. Elisa disse ter tido instrução de como localizar uma palavra no dicionário (ordem alfabética). Além da ordem alfabética, José

²⁷ Nesta pesquisa não se trata de termos (vocabulário técnico), mas de vocábulos.

mencionou que aprendeu o que eram as siglas *sf* e *sm* nos dicionários de português. Sarah afirmou que lhe foi ensinado que verificasse o sentido da palavra com relação ao que quer dizer.

Contudo, pôde-se observar no decorrer da pesquisa que essa instrução recebida é insuficiente, pois os alunos só conseguiam encontrar no dicionário palavras soltas, e se a palavra buscada fosse parte de uma expressão, eles se atinham a uma palavra apenas, não encontrando, assim, o que buscavam, ou escolhendo opções errôneas para o contexto. Apesar de os alunos acharem que sua habilidade no uso de dicionários é boa, pode-se constatar em vários estudos que de fato não é. Isso ocorre porque normalmente não têm a confirmação das respostas que encontram no dicionário, não sabem se estão certas ou erradas, e não se dão conta de que muitas vezes são inapropriadas. “Portanto, a ideia da necessidade de se ensinar habilidades de uso do dicionário é reforçada com esses resultados.” (GONZÁLEZ; MARTÍNEZ, 2007, p.156)

Loguercio (2007, p.207) afirma que “locuções e expressões são difíceis na aprendizagem da língua estrangeira por não poderem ser deduzidas do significado de cada palavra (...) e tornam-se ainda mais complicadas (...) quando, como podemos verificar em algumas situações, não constam nos DBs”. Uma vez que a maioria das expressões não estão lematizadas nos dicionários bilíngues, os alunos são levados a procurá-las nos monolíngues, mas a falta de habilidade no uso do dicionário, muitas vezes faz com que o usuário não consiga encontrar a informação, mesmo que conste do dicionário. Os alunos se concentram em procurar palavras individuais, só buscando equivalentes, não levando em consideração qualquer outro tipo de informação. É necessário que aprendam a traduzir os *chunks*, ou blocos de palavras, para que a tradução seja mais natural, uma vez que processar vocábulos individuais aumenta a dependência do dicionário. Esta característica é descrita por Lörcher (2005, p.605) como distintiva entre aprendizes de língua e tradutores profissionais, pois

como consequência, tradutores profissionais normalmente percebem os problemas enquanto traduzem uma unidade de tradução (*chunk*) para a língua-alvo. Os estudantes de LE, entretanto, normalmente

percebem os problemas antes de começar a traduzir porque as unidades que eles extraem do texto na L2 são muito menores. Consequentemente, os problemas são encontrados mais fácil e rapidamente²⁸

o que pode ser ruim para os estudantes, uma vez que focam em cada palavra desconhecida, e dessa forma correm um risco maior de errar na tradução. Como afirma o autor, quanto mais experiente o tradutor, maiores serão as unidades de tradução processadas. Portanto, é bastante natural que os participantes desta pesquisa ainda não o façam, dado seu estágio inicial na tradução.

De acordo com González e Martínez (2007, p.153), “quando faltam aos alunos as pistas para escolher dentre vários equivalentes (...) eles tendem a pegar um equivalente parecido na forma (com a L1) ou escolhem o primeiro da entrada”²⁹, pois pouquíssimos alunos vão além da primeira aceção ao usar um dicionário. Foi o que ocorreu quando os alunos se depararam com a palavra *counsel*, alguns a traduziram como *conselho*. Dois motivos explicariam essa escolha equivocada (no texto, *counsel* era advogado): o primeiro que os alunos acreditaram tratar-se de um cognato e, portanto, fizeram a associação de *counsel* com conselho; e o segundo seria o fato de que a primeira aceção que consta no dicionário é a referente a conselho, e não a advogado. Outros alunos a traduziram por *conselheiro*, o que já indica um melhor entendimento do contexto por se tratar de uma aceção relacionada a uma pessoa, contudo, os alunos provavelmente foram levados a uma tradução errônea pelos mesmos motivos apresentados acima.

No estudo feito por González e Martínez (2007, p.153s.), apesar de os alunos saberem a diferença entre um substantivo e um adjetivo, escolheram a classe de palavra errada quando traduziram. Nesta pesquisa, o mesmo ocorreu com a palavra *critics*. Pelo fato de os alunos acreditarem que sabem o que aquela palavra significa, eles nem ao menos a procuram ou checam no dicionário, ignorando o fato de que não se encaixa bem no contexto. Lynch e Hudson (*apud* BONFIM, 2007, p.67) afirmam que “a mera adivinhação do significado de palavras não familiares pode ter efeitos potencialmente desastrosos”, ou mesmo o uso não

²⁸ “As a consequence, professional translators often realize problems while they are rendering a unit of translation into the TL. The foreign language students, however, usually realize translation problems before they start translating because the units they extract from the SL text are much smaller. Consequently, problems can be located more easily and more quickly.”

²⁹ “...when students lack the clues to choose among several equivalents (...) they tend to pick up an equivalent similar in form (to L1) or they choose the first one in the entry.”

instruído de dicionários também pode levar a erros graves. Isso pôde ser comprovado no decorrer desta pesquisa, pois, por vezes, os alunos preferiam usar a adivinhação a usar o dicionário, e acabavam por fazer escolhas ruins. Frequentemente preferem a adivinhação ao dicionário por não saberem que a informação que buscam consta do dicionário, pois não estão acostumados a fazê-lo. Ao constatar que todos os alunos haviam traduzido *critics* por críticas ao invés de críticos, foram orientados a buscar tal palavra no dicionário e assim constataram se tratar de ‘uma pessoa que faz críticas’. “Saber a parte do discurso a qual uma palavra pertence é o primeiro passo que todo usuário de dicionário eficaz tem que seguir. Poupa tempo e evita erros” (GONZÁLEZ; MARTÍNEZ, 2007, p.157).

Assim como no estudo de Loguercio (2007, p.207), os alunos “não se deram conta de que, nesse caso, (certa palavra) não poderia ser um adjetivo”. Além disso, os alunos parecem não estar cientes de que, em alguns casos, a mudança de classe de palavra dentro do contexto ocorre para manter a naturalidade na outra língua, como por exemplo em *I’m afraid*, apesar de *afraid* ser um adjetivo, ao se traduzir a frase para o português, usamos o substantivo *medo*, com as devidas adaptações.

Durante a observação das aulas e por meio das notas de campo, foi constatado que os alunos (ainda sem instrução sobre o uso do dicionário) muitas vezes escolhiam primeiramente o dicionário monolíngue para consultar. Entretanto, como algumas vezes não encontravam a solução que procuravam, buscavam o bilíngue, onde também não encontravam a palavra, pois as palavras ali lematizadas são simples, e os alunos do curso avançado geralmente não encontram as palavras que ali buscam por serem já mais complexas. Dessa forma, devolviam o dicionário sem ter solucionado o problema.

No estudo de Duran (2007, p.173), viu-se que o “DMLE³⁰ foi utilizado, sobretudo, para tentar entender o sentido e o DB, para obter um equivalente em português”. Mas nesta pesquisa o DB foi pouco utilizado por não apresentar as palavras procuradas em sua macroestrutura, como mencionado acima. Sendo assim, seu uso foi, na maioria das vezes, desnecessário, sendo substituído pelas discussões em dupla/grupo, pois assim os alunos puderam chegar aos equivalentes em português.

³⁰ Dicionário monolíngue de língua estrangeira

Durante a instrução do uso de dicionários, os alunos foram direcionados ao dicionário para encontrar o significado de *chair* no contexto a que pertencia, o de cadeira elétrica. Mesmo antes do direcionamento, alguns fizeram a correta analogia por conta do contexto de prisão. Entretanto, “um dos principais problemas (...) foi que os alunos ainda traduziram palavras sem considerar o contexto, escolhendo o primeiro equivalente ou confiando no seu conhecimento e ignorando a função de uma palavra na frase.” (GONZÁLEZ & MARTÍNEZ, 2007, p.156), e, dessa forma, outros tentavam encaixar o sentido conhecido da palavra no contexto, sem sucesso.

A frase *I wish to hell I did* gerou explicação sobre o uso de auxiliares e da estrutura *I wish* seguida de passado, pois percebe-se por meio das traduções que os alunos não compreenderam *did* como verbo auxiliar, mas como verbo principal. Por terem visto a palavra *hell*, a associaram com algo negativo e traduziram a frase da seguinte forma:

Marcos: Que se dane o que eu fiz.

Thaís: Que merda eu fiz.

Recorremos ao dicionário para explicar o significado de *hell* naquele contexto. Depois da explicação e da discussão:

Marcos: Como eu queria ter.

Thaís: Como eu gostaria de ter.

José: Bem que eu queria.

Quando perguntados no questionário que tipo de dicionário, monolíngues ou bilíngues³¹, usaram durante as atividades propostas, os alunos responderam da seguinte maneira:

Elisa: Os dois.

Mateus: Os dois. Na verdade usei mais o bilíngue pois eu não tenho um dicionário de inglês monolíngue. O dicionário monolíngue me ajudava a entender expressões em inglês, já o bilíngue apenas para descobrir o significado de palavras do inglês para o português.

José: Monolíngue e pesquisa no Google, porque tenho facilidade de compreender o inglês e tenho um vocabulário vasto, não o suficiente ainda, mas dá pro gasto.

Sarah: Eu usei os dois tipos.

³¹ Como já descrito na seção 1.3, esses eram os dicionários disponíveis na escola e são os de mais fácil acesso dos alunos em outros contextos.

Enrique: Apenas monolíngue, pois é uma forma de praticar o inglês, buscar seu significado conforme a língua estrangeira. E também esta é a minha preferência.

Valter: Monolíngue. Desde o ciclo intermediário só tenho usado este tipo. Quando você vai procurar por uma palavra em português, usa um dicionário monolíngue. Por que não fazer isso com inglês também? Cheguei a tentar usar um (bilíngue) a muito tempo atrás, depois abandonei-o. Porque eu comecei a entender inglês e me julguei capaz de aprender mais por meio da própria língua em estudo.

Pedro: Inglês – Inglês constantemente apesar de as vezes ter mais dificuldade de entender as definições são mais completos e com mais significados o que permite achar o contexto certo da palavra.

Os alunos provavelmente consultaram dicionários quando fizeram traduções em casa, porém, não há como avaliar que tipo de dicionário foi usado. Contudo, por meio das notas de campo, pode-se observar que frequentemente (durante a parte do projeto com uso do dicionário mas sem instrução) José e Valter faziam uso de um dicionário monolíngue, Enrique de um bilíngue (apesar de haver respondido no questionário que sua preferência era por monolíngues), e Sarah de ambos, enquanto Mateus e Pedro raramente usavam dicionários, esperavam pela discussão ou perguntavam aos colegas. Como os dicionários bilíngues disponíveis raramente solucionavam as dúvidas dos alunos por serem dúvidas sobre vocabulário mais complexo, não lematizado naquele tipo de dicionário, os alunos eram levados a consultar um monolíngue em seguida. Sarah, contudo, se queixava de não conseguir encaixar a acepção do dicionário no contexto, mostrando como não lia além da primeira acepção. O fato de Enrique consultar o dicionário bilíngue mas responder que usa o monolíngue se deve provavelmente ao fato de que ele acredita que o monolíngue é melhor para os alunos de avançado e, portanto, respondeu o que achava que fosse o correto, não o que realmente fez.

Se, por um lado, o dicionário bilíngue não tem informação suficiente para ajudar o aluno a solucionar o problema, por outro, o monolíngue possui informação demais, o que faz com que o usuário não tenha paciência de ler tudo na busca de uma solução. Este paradoxo faz com que os dicionários não incluam toda a informação possível, até porque os dicionários ficariam gigantescos, pois seus usuários não têm o hábito de ler todo um verbete; e o bilíngue (do tipo consultado nesta pesquisa), que é frequentemente tido como obra de consulta rápida, mantém um tamanho menor deixando de incluir palavras mais sofisticadas e expressões.

Depois de mostrar aos alunos como encontrar no dicionário a acepção apropriada das palavras *hell*, *chair*, *counsel* de acordo com o contexto e guiá-los para que o fizessem, pediu-se a eles que encontrassem, em momentos diferentes, explicações que definissem a expressão

as for e a palavra *term* (na mesma frase³²), que foram escolhidas para o exercício do uso correto do dicionário pelo fato de nenhum dos alunos haver compreendido a ideia de qualquer uma das duas, e, impedindo, assim, qualquer discussão. A expressão *as for* não foi traduzida por alguns alunos, e outros a traduziram por ‘como’, levando em consideração apenas a palavra *as* e ignorando *for*. Depois de buscarem a ideia correta no dicionário, eles a traduziram por ‘quanto a’. Com relação à palavra *term*, os alunos primeiro a traduziam como um cognato, e depois de procurá-la no dicionário, com a devida instrução, encontraram outra palavra mais adequada: duração, e em vez da primeira tradução “como o termo”, utilizaram “quanto à duração”.

Depois de praticar o uso do dicionário com instrução com as palavras acima, os alunos tiveram que encontrar a explicação para a seguinte expressão: *everything but the kitchen sink*. Antes de consultarem o dicionário, primeiramente houve uma pequena discussão sobre a expressão, quando pôde-se observar que ninguém a havia compreendido e que a identificavam como uma expressão, pois, apesar de conhecerem todas as palavras, a frase não fazia sentido. A partir daí, indagou-se onde eles achavam que poderiam encontrar a expressão no dicionário³³. Alguns alunos disseram que estaria em um subverbo de *everything*, outros de *kitchen* e outros de *sink*. Dessa forma, consultaram a palavra onde achavam que encontrariam a expressão nos dicionários monolíngues disponíveis (*Oxford*, *Macmillan* e *Collins Cobuild*) em dupla. Foi um exercício interessante, pois mostrou aos alunos que não encontrar uma expressão como subverbo de uma dada palavra não significa que a expressão não está no dicionário, mas que precisam procurar em outro(s) verbo(s). A dupla que procurou pela palavra *kitchen*³⁴ conseguiu encontrar a expressão mais rapidamente, e depois houve uma discussão para checar se todos a haviam compreendido e para tentar encontrar uma expressão ou ideia equivalente em português para a frase: *He'll come at you with everything but the kitchen sink*:

Valter: Vai te atacar com tudo o que encontrar no caminho.

José: Ele vem com tudo pra cima de você, o que estiver na frente ele vai usar.

³² Frase original: “*As for the term of your sentence, I’m setting it at five years.*”

³³ Welker (2006) apresenta pesquisas sobre consulta de fraseologismos, em qual verbetes seriam procurados.

³⁴ A expressão em questão pôde ser encontrada no lema *kitchen* nos dicionários *Macmillan* e *Oxford*, porém, o *Collins Cobuild* não apresentava a expressão como um subverbo de nenhuma das palavras da expressão.

Com base nos exemplos acima descritos, vê-se que a tradução do roteiro do seriado proporcionou aos alunos uma oportunidade de se familiarizarem com a atividade de tradução aqui proposta, que era novidade para eles. Dessa forma, durante o projeto, os alunos foram melhorando sua tradução porque deixaram de traduzir literalmente para traduzir ideias, passaram a levar em conta a naturalidade da tradução no português, evitando traduções estranhas, discutiram tanto palavras desconhecidas como a própria ideia do texto, o que facilitava sua tradução e aprenderam a usar bem o dicionário.

Já a tradução dos textos curtos pôde mostrar o progresso dos alunos com relação ao primeiro dia do projeto a ao último. Infelizmente, Enrique e Elisa, por terem faltado ao último dia do projeto, não entregaram a versão final. Sarah, José, Pedro e Valter melhoraram consideravelmente suas traduções. A seguir estão elencados os pares de traduções dos alunos (no começo e no fim do projeto respectivamente) para a mesma frase (a mais complexa dos dois textos) da forma como constam nos documentos de tradução:

A series of increasingly extravagant mini-summits is squandering money which could instead be channeled into implementing effective environmental policies.

Valter: Uma série crescente de pequenos problemas está desperdiçando dinheiro o qual poderia ser direcionado à implementação de uma política ambiental efetiva.
Uma série crescente de mini encontros internacionais extravagantes estão drenando o dinheiro que poderia ser empregado na construção (dedicado à implementação) de políticas ambientais efetivas.

José: (não fez a primeira versão)
O aumento exorbitante dos ‘pequenos comitês’ está desperdiçando dinheiro que poderia ser direcionado para a implementação de políticas ambientais efetivas.

Pedro: Uma série de incrementos extravagante _____ o dinheiro o qual poderia ao invés de ser inserido/implementado em uma política _____ efetiva.
Uma série de aumentos extravagantes de pequenos encontros internacionais está esbanjando o dinheiro o qual poderia ser concentrado para implementação de políticas ambientais efetivas.

Sarah: Progressivamente uma extravagante série de ‘mini-cúpulas’ estão desperdiçando dinheiro que poderia ser investido em implementações de políticas ambientais efetivas.
Ao invés de ser concentrado em políticas ambientais de implementação efetivas, uma série de aumentos extravagantes de ‘mini-cúpulas/encontros’ está desperdiçando dinheiro.

Mateus faltou às últimas aulas, quando houve a instrução do uso de dicionários, contudo, enviou o texto por e-mail. Entretanto, por ter faltado, deixou de receber a instrução dada aos outros alunos e, portanto, não teve melhoras significativas. Por se tratar de um texto difícil, acabou por fazer tradução pontual de todas as palavras do texto, provavelmente com o uso do dicionário:

Mateus: Uma série de crescimentos extravagantes _____

Uma série de crescimentos ‘mini-cumes’ extravagantes estavam desperdiçando dinheiro que poderia em vez de ser transportado dentro de efetivas implementações ambientais políticas.

Renata não foi a nenhuma aula do projeto, no entanto, fez as traduções dos textos em casa, ou seja, sem instrução do uso de dicionários e sem discussões com os colegas:

Renata: Uma série de extravagância com dinheiro é cada vez mais ‘mini-summits’ desperdiçada que poderia ser canalizada para implementar políticas efetivas de meio ambiente.

Uma sequência cada vez mais ‘mini-summit’ está dilapidando o dinheiro que poderia ao invés de ser usado para a implementação de políticas efetivas para o meio ambiente.

Levando em conta apenas esta frase traduzida, não é possível compreender com que o dinheiro está sendo mal empregado. Não se pode afirmar com certeza que a aluna consultou o dicionário quando estava traduzindo, porém, se o fez, não escolheu as palavras que mais se adequavam ao contexto. Desta feita, Renata e Mateus acabaram por agir como grupo de controle, mesmo que não premeditado, e seus textos mostram a diferença entre um aluno que não participou do projeto dos outros alunos que o fizeram. É certo que a tradução dos outros alunos não se aproxima da tradução profissional, entretanto, levando em conta que nesta pesquisa a tradução não busca desenvolver a competência profissional, mas uma habilidade, a maioria dos alunos foi capaz, ao final do projeto, de produzir traduções adequadas, não sofisticadas como a tradução profissional, mas apropriadas dentro de suas limitações.

Entretanto, a partir destes dados, vê-se que o uso do dicionário sem instrução pode não ajudar em nada ou até atrapalhar. Portanto, além de haver uma necessidade de instruir os alunos a utilizá-lo, parte dessa instrução deveria ser sobre quando não recorrer a ele, pois, como já observado, muitas vezes as discussões solucionavam a dúvida de vocabulário sem que fosse preciso consultar um dicionário. Outras vezes o aluno até mesmo entendia a palavra, tinha um equivalente em mente mas sentia a necessidade de conferir no dicionário por considerá-lo acima de qualquer suspeita.

Conclusão

Com esta pesquisa foi possível notar que o papel da tradução, há muito rejeitado (como explicitado na seção 1.1), pode ser de grande valia na sala de aula de língua estrangeira. A tradução definitivamente ajuda na aprendizagem de LE, pois, durante o projeto, houve vários momentos em que estruturas gramaticais e vocábulos foram explicados, além de que, por ser uma atividade comunicativa, as discussões que ocorriam em função da tradução também permitiram que fosse ensinada/corrigida a pronúncia de algumas palavras. Elisa, ao ouvir a palavra *weapon* pergunta: “É /'wep.ən/? Eu falava /'wip.ən/”.

Contudo, a tradução é mais que uma ferramenta de aprendizagem de vocabulário e gramática, é uma habilidade, um fim em si, com a qual os alunos conseguem perceber mais clara e facilmente as semelhanças e diferenças entre a língua estrangeira e a língua materna, usando o domínio desta em seu benefício. Ela pode aumentar, portanto, a consciência lingüística e a autonomia na aprendizagem, como visto nesta pesquisa.

A tradução possibilita a compreensão de expressões e estruturas que não seriam compreendidas de outra forma. Como na abordagem comunicativa o que importa é entender a mensagem e ser entendido, vimos que na leitura os alunos muitas vezes têm um entendimento apenas parcial de um texto, o que não fica claro para o professor com discussões por vezes superficiais em sala de aula. Este fato, porém, é observável por meio da tradução.

Como os participantes desta pesquisa estavam no nível avançado do curso de inglês, os textos escolhidos para tradução continham linguagem acima do nível deles para que fossem desafiadores sem ser desmotivantes. Se os alunos já estivessem familiarizados com os vocábulos, expressões e gramática do texto, não haveria a necessidade de usar um dicionário, os alunos simplesmente se valeriam do seu *background* para traduzir os textos. Como o propósito da pesquisa não era utilizar a tradução para verificar pontos gramaticais, foram escolhidos textos autênticos de onde emergiria naturalmente qualquer coisa que pudesse ser ensinada durante o projeto.

Nesta pesquisa, a tradução feita pelos alunos não desenvolve a competência profissional, mas uma habilidade, onde busca-se a adequação, e não a perfeição.

Pelo fato de a tradução ser uma habilidade, há a necessidade de treiná-la e, portanto, pôde-se observar uma melhora considerável nas traduções dos alunos desde o início até o fim do projeto, ainda que o espaço de tempo tenha sido curto. No começo, faziam traduções pontuais em todo o texto, e ao final já produziam traduções satisfatórias que levavam em consideração toda uma ideia do texto e não somente palavras.

Para que haja uma melhora nas traduções, entretanto, a prática por si só não é suficiente. É preciso levar outros dois fatores em conta: as discussões sobre os textos e o uso de dicionários, que fazem uma enorme diferença na produção dos alunos. As discussões possibilitaram o entendimento de ideias dos textos/frases e de vocábulos/expressões novas, evitando, assim, que os alunos tivessem que buscar toda palavra desconhecida no dicionário, pois isso tira o prazer da leitura/tradução e atrapalha a fluência de formulação do texto traduzido.

Além disso, observou-se que o uso do dicionário sem qualquer tipo de instrução pode ajudar pouco ou até mesmo atrapalhar o usuário, pois se ele busca em um DB simples, corre o risco de não encontrar a palavra desconhecida lematizada, ou, se a encontra, os equivalentes ali dados não são apropriados ao contexto por serem muito limitados. E apesar de no DM haver mais informações, estas só são bem aproveitadas por quem sabe usá-los, pois usuários sem instrução no uso de dicionários ou desconhecem as informações que constam ali, ou as ignoram por não ter paciência de procurar a acepção correta entre tantas, raramente passam da primeira acepção. Além do mais, o dicionário sempre descreve o significado (o que a palavra significa potencialmente) quando o que se busca é o sentido (o que a palavra significa no contexto concreto do texto e da comunicação em pauta).

Esse paradoxo faz com que o aluno desista de buscar o dicionário para solucionar suas dúvidas e acabe tentando adivinhar o significado ou mesmo traduzir a palavra como se fosse um cognato. Apesar de essa estratégia atingir o resultado pretendido algumas vezes, na maioria delas leva ao desastre.

Na língua materna, recorre-se muito menos ao dicionário que na língua estrangeira. Isso acontece porque, na LM, o aluno consegue ignorar palavras desconhecidas e seguir na leitura; no entanto, na LE, ele pára a leitura constantemente, ao deparar-se com qualquer palavra desconhecida. Como observado nesta pesquisa, os alunos têm uma crença muito forte de que o dicionário solucionará todas as dúvidas, o que é incongruente com o fato de que eles não conseguiram encontrar todas as palavras no dicionário ou por vezes fizeram traduções ruins por terem-no usado incorretamente.

Com frequência, o dicionário bilíngue é indicado para alunos de níveis iniciais, mas por conta da necessidade que o aluno tem de buscar no dicionário toda e qualquer palavra desconhecida do texto, o DB talvez não seja a melhor solução, pois apresenta apenas poucos equivalentes e explicações sucintas, o que não é suficiente para que o aluno consiga escolher um daqueles equivalentes. Em certos casos, é preferível que o professor forneça a tradução pontual de palavras de um texto – na forma de um pequeno glossário ou chave – para que os alunos não encontrem o sentido errado a partir do dicionário, que fornece o significado.

Essa idealização do dicionário provavelmente tem sua origem no discurso de professores (que, por sua vez, sabem usá-lo) de que o dicionário é uma fonte inquestionável em que podemos confiar.

Nem sempre o melhor aluno da língua, aquele com maior conhecimento da língua-alvo é o melhor tradutor. Pedro teve ideias ótimas, apesar de não ser o melhor falante da língua entre os participantes do projeto. Enquanto vários alunos traduziram ‘*Are you sure about this?*’ por ‘você está certo disso?’, Pedro preferiu ‘você tem certeza?’, que soa mais natural no português. Com a expressão *hit the nail on the head* ocorreu o mesmo. Os alunos haviam discutido o significado e já haviam compreendido o sentido da frase e Pedro foi quem conseguiu identificar a referida expressão com a expressão do português ‘acertar em cheio’. Este fato demonstra que a atividade de tradução, por explorar a língua materna do aluno, pode fazer com que ele tenha uma nova motivação para estudar.

Esta pesquisa pretendia pesquisar o papel da tradução na aprendizagem de LE e o uso de dicionários em atividades de tradução. Com a análise dos dados, podemos responder as perguntas de pesquisa:

1. A tradução pode contribuir para a aprendizagem de LE?

É observável nas respostas dos alunos ao questionário que acreditam que o projeto tenha sido benéfico para eles, pois puderam estudar novas estruturas gramaticais, consolidar estruturas já estudadas, aprender vocábulos e expressões novos, além de mudarem sua percepção do texto sendo constituído não de palavras soltas mas de blocos de palavras (*chunks*). As discussões que ocorreram ao longo do projeto foram extremamente úteis para os alunos tanto para sua pronúncia como para a fluência. Além disso, começaram a adquirir uma quinta habilidade, a tradução, que lhes será útil na vida além da escola.

2. O uso de dicionários é benéfico ou prejudicial nas atividades de tradução na aprendizagem de LE?

Faz-se necessário ressaltar que os resultados obtidos nesta pesquisa não são referentes ao uso de dicionários apenas, mas o efeito do uso de dicionários aqui é somado às discussões que houve durante o processo de coleta de dados. Sendo assim, o uso de dicionários pode ser benéfico ou prejudicial, o que vai depender se o aluno recebe instrução de seu uso ou não. Primeiramente, é importante notar que os alunos acreditam que no dicionário encontrarão a resposta, mesmo que frequentemente não a encontrem. Assim como os participantes da pesquisa, muitos usuários de dicionários se limitam a olhar a primeira acepção ali encontrada. Entretanto, a maioria dos lemas têm várias acepções, e o aluno acaba por não encontrar o que procura. Para que o uso de dicionários seja benéfico, faz-se necessário ensinar aos alunos como usar o dicionário para que sejam capazes de encontrar expressões idiomáticas, *phrasal verbs*, evitando, assim, que tentem traduzir ou entender o texto palavra por palavra. Cabe ressaltar que o dicionário não deve ser usado para cada palavra desconhecida encontrada, pois se em um texto houver muitas destas palavras, o entendimento do texto ficará prejudicado. Além disso, a consulta constante pode tirar todo o prazer da leitura. Portanto, nestes casos, seria mais interessante que houvesse discussões entre os alunos sobre algumas

destas palavras e expressões, e nos casos de palavras mais complexas, utilizariam o dicionário com a devida instrução, da mesma forma como foram feitas as traduções ao longo do projeto – que se mostrou benéfica para os alunos.

3. Quais dicionários seriam mais adequados para tal tarefa?

Nesta pesquisa foram usados os *learner's dictionaries* (monolíngues) e os dicionários bilíngues (*Password*) pela disponibilidade na escola e por serem aqueles aos quais os alunos têm acesso. Os participantes eram alunos do curso avançado de uma escola pública e, portanto, os textos escolhidos tinham certo grau de dificuldade. Com isso, o DB foi muito pouco útil, pois os alunos não encontravam as palavras que procuravam, e quando as encontravam, seus equivalentes eram restritos e não se encaixavam no contexto. Desta forma, as discussões substituíram o uso dos DBs, sanando, assim, as dúvidas persistentes. Para realizar uma tradução, ou mesmo para entender um texto em inglês, o DM foi satisfatório nesta pesquisa, uma vez que apresenta diversas informações para cada palavra. Entretanto, se os alunos não souberem usá-lo, o DM não será de muita ajuda para o aluno. Naturalmente, um DB maior poderia ser útil também, mas esta hipótese não foi testada.

4. Os alunos sabem usá-los?

Na resposta à segunda pergunta vimos que é necessário que se ensine aos alunos como usar o dicionário. Contudo, é interessante notar que, mesmo acreditando que o dicionário tenha as respostas e não conseguindo encontrá-las, o usuário ainda acredita que tenha habilidade no seu manuseio. Se soubessem usar melhor o dicionário, os alunos não cometeriam tantos erros quando estivessem traduzindo/lendo um texto. Desta forma, pode-se concluir que, apesar de acreditarem que sim, os alunos não têm habilidade para utilizar o dicionário bem, pois muitas vezes não vão além da primeira acepção, e outras vezes não encontram a palavra por não estar lematizada no dicionário, mas em um subverbo.

Credibilidade da pesquisa

Abrahão (2006) insiste que a triangulação dos dados encontrados é imprescindível para uma maior credibilidade da pesquisa. Ainda de acordo com esta autora, deve-se usar instrumentos para levantar dados “cuja análise permita atingir os objetivos propostos e responder às perguntas de pesquisa” (2006, p. 230).

Pelo fato de vários instrumentos terem sido usados para a validação dos dados encontrados, e também pelo fato de a análise dos dados responder às perguntas de pesquisa e corresponder aos objetivos propostos, esta pesquisa tem credibilidade, além de respeitar os princípios éticos na sua realização.

Contribuições do estudo

Este estudo contribui para a área da Linguística Aplicada de investigação de crenças na aprendizagem de línguas estrangeiras. Ele não se limita a inferir e descrever as crenças dos alunos como os estudos normativos, mas tenta explicar a origem de tais crenças e sua relação com a ação dos alunos. Também não é objetivo deste estudo, nem de outros estudos de cunho qualitativo, julgar certas ou erradas as crenças encontradas por meio da pesquisa.

O que pode ser sugerido é que os alunos reflitam sobre suas próprias crenças para tentar entender o papel que elas têm em sua aprendizagem de línguas e, se for o caso, identificar alguma crença que lhe cause prejuízo e tentar ressignificá-la, mas isso cabe somente ao aluno e não ao professor ou pesquisador.

Outro fato importante com relação a este estudo é que ele tenta desmistificar a proibição do uso de tradução em sala de aula, que é tão difundida, mas sem base científica. Este tema não é muito frequente em pesquisas justamente pelo “status de pária da tradução no ensino de línguas estrangeiras” (RIDD, 2000, p. 122) hoje em dia.³⁵ Ademais, este estudo vem

³⁵ “...translation’s pariah status in foreign language teaching”.

mostrar a necessidade de haver instrução formal sobre o uso de dicionários para que sejam usados em benefício do aluno.

Limitações do estudo

Este estudo possui suas limitações. Apesar de serem seis informantes – um número razoável – eles têm uma idade similar, o que não permite investigar muito a fundo as crenças dos alunos uma vez que alunos mais novos ou mais velhos podem ter crenças e ações diferentes sobre os temas aqui tratados.

Foram dez encontros, e ao final desses encontros os alunos estavam de férias da escola e tivemos que encerrar o projeto. A instrução sobre uso de dicionários poderia ter tido uma prática maior. Creio que se a pesquisa tivesse sido mais longa, teria dados ainda mais interessantes.

Devido ao pouco tempo disponível para a realização da pesquisa, a instrução de uso do dicionário ocorreu nas últimas aulas, e talvez fossem necessárias mais aulas para que os alunos praticassem mais o uso correto do dicionário.

As aulas ocorriam sempre às terças-feiras, entretanto, houve alguns feriados e as aulas foram passadas para as quartas-feiras, quando nem todos podiam ir, pois alguns moram longe e não tinham como se locomover.

O fato de a pesquisa se dar em uma atividade desvinculada do ensino regular e não como componente curricular integrado pode distorcer os resultados em relação ao efeito obtido caso fosse integrada às aulas regulares. Da mesma forma, o efeito ‘novidade’ pode ter produzido dados mais positivos, pois serve de fator de motivação exógena que, certamente, se dissiparia com o passar do tempo.

Outro fato limitador foi o uso de dicionários bilíngues pequenos (devido à disponibilidade na escola), o que prejudica a averiguação da utilidade do DB em relação ao DM.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena V. **Crenças e ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores / Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Helena Vieira Abrahão (orgs.). – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ATKINSON, D. **The mother tongue in the classroom: a neglected resource?** *ELT Journal*, Oxford University Press, 1987.

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

_____. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte.** In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, 2001: 71-92.

_____. **Understanding Teachers' and Students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach.** Dissertação de doutorado. Alabama, 2000.

BONFIM, Rafaela. **Babel de Vozes: Crenças de Professores de Inglês Instrumental sobre Tradução.** Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

_____. **O inglês instrumental, a leitura e a tradução.** In: *Revista Desempenho*, Brasília, 2007

BOONMOH, A. & NESI, H. **A survey of dictionary use by Thai university staff and students, with special reference to pocket electronic dictionaries.** In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol 6, n 2, 2007 – Brasília, DF. Instituto de Letras, Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada/UnB.

BROWN, H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** Longman, 2001

CAMPOS, L. **Andragogia e integração de atividades de tradução textual no ensino/aprendizagem de línguas.** Brasília, 2009. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília.

CERVO, I. Z. S. **Tradução e ensino de línguas.** Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

CHATZIDIMOU, K. **Dictionary use in Greek education: na attempt to track the Field through three empirical surveys.** In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol 6, n 2, 2007 – Brasília, DF. Instituto de Letras, Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada/UnB.

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

COLE, M. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. /Michael Cole e Sheila R. Cole; trad. Magda França Lopes. – 4.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

CONCEIÇÃO, M. Projeto AMFALE 1, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/mariney.htm>. Acesso em 05 de julho de 2011.

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

COSTA, A. T. P. **O uso de dicionários por adolescentes em um colégio particular**. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol 6, n 2, 2007 – Brasília, DF. Instituto de Letras, Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada/UnB.

DELLER, S. & RINVOLUCRI, M. **Using the mother tongue**: making the most of the learner's language. SBS Publishing, 2002.

DUFF, P.A. **Research approaches in applied linguistics**. In: Kaplan, R.B. (ed.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002.

DURÃO, A. & ZACARIAS R. **Efeito do uso de dicionários bilíngues escolares na produção escrita de aprendizes de inglês**. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol 6, n 2, 2007 – Brasília, DF. Instituto de Letras, Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada/UnB.

ERICKSON, F. **Ethnographic microanalysis of interaction**. In: LeCompte, M.D.; Milroy, W.L. & Preissle, J. (eds.). *The handbook of qualitative research in education*. London: Academic Press, 1991.

FARIA, R. M. S. **Chave mediadora da compreensão**: o papel da tradução consciente na compreensão de leitura em língua estrangeira. Brasília, 2008. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília.

FERNÁNDEZ, Susana S. **Algunos planteos sobre el papel de la traducción en la enseñanza de lenguas**. In: *Actas del XVI Congreso de Romanistas Escandinavos*, KPH, 2005, Roskilde Universitetscenter.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4a Ed. Curitiba, Editora Positivo, 2009.

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

FINOCCHIARO, M & Brumfit, C. **The Functional-Notional Approach**: From Theory to Practice. Oxford University Press, 1983

GABRIELATOS, C. **Translation Impossibilities**: Problems & Opportunities for TEFL. TESOL Greece Newsletter, 1998.

GERGEN, M.M. & GERGEN, K.J. **Investigação qualitativa**: tensões e transformações. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONZÁLEZ, M.C. & MARTÍNEZ C.T. **Dictionary use and translation activities in the classroom**. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol 6, n 2, 2007 – Brasília, DF. Instituto de Letras, Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada/UnB.

HITCHCOCK & HUGHES *apud* CONCEIÇÃO, M. **Experiências de aprendizagem**: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, 2006

HOLMES, J. L. **The teacher as researcher**. In: CELANI et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005. p. 343-392.

HORWITZ, E. K. **Surveying students' beliefs about language 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.

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

KELLY, L. G. **25 Centuries of Language Teaching**. Rowley: Newbury House, 1976.

LAVILLE, C & DIONE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LOGUERCIO, S. D. **O uso de dicionários bilíngues por alunos de Francês Instrumental**. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol 6, n 2, 2007 – Brasília, DF. Instituto de Letras, Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada/UnB.

LÖRSCHER, WOLFGANG. **The translation process**: methods and problems of its investigation. *Meta*, vol. 50, n. 2, 2005, p. 597-608.

LUDKE, M & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MACMILLAN, English dictionary for advanced learners. Segunda Edição 2007.

MEDALL, J. **La traducción en la enseñanza de lenguas**. *Revista de Traducción e interpretación*, no. 3, 2001: 113-140.

MOURA FILHO, A. C. L. **Apontamentos de etnografia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. 26p. digitado.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula**: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2000, 161p. Dissertação (Mestrado em Língua) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

PAGANO, Adriana. **Traduzir com autonomia**: estratégias para o tradutor em formação / Adriana Pagano, Célia Magalhães, Fábio Alves. – São Paulo: Contexto, 2000.

PICA, T. **Second language acquisition research methods**. In: Hornberger, N. & Corson, D. (eds.). In: *Research methods in language and education*. Encyclopedia of Language and Education, v.8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

RIBEIRO, A. C. **Uma via de mão dupla**: A Tradução e o Ensino Contrastivo de Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

RIDD, M. **How translation can help learning a foreign language at school**. Seminário Fajesu, online, Setembro 2006.

_____. **Out of exile**: a new role for Translation in the teaching/learning of foreign languages. *Tópicos em Linguística Aplicada I*. Editora Plano, 2000.

_____. **Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a Tradução**. *Horizontes de linguística aplicada*. Brasília, ano 2, n. 1, p. 92-104, jul. 2003.

_____. **Bibliografia de Referência sobre Tradução no Ensino e Aprendizagem de Línguas.** In: Horizontes de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, p. 255-296, 2009. Disponível em: <http://www.red.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2946/2549>. Acesso em 11 de julho de 2011.

_____. **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.

_____. **Tradução? Que tradução? Modalidades de tradução na aula de línguas.** Palestra proferida no I Encontro Internacional e Nacional 5ª Habilidade Tradução e Ensino: “Tradução: uma ponte para o ensino”, Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 19/10/2007.

ROSA, M.V.F.P.C. & Arnoldi, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SALAMA-CARR, Myriam. **Interpretive approach.** In: Baker, Mona (ed.) Routledge encyclopedia of translation studies. London/New York: Routledge, 2001, p. 112-114.

SHMITZ, J. R. **A problemática dos dicionários bilíngues.** In: *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia* / Ana Maria Pinto Pires de Oliveira, Aparecida Negri Isquierdo, organizadoras. 2ª edição, Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

SILVA, R. E. da. **Contribuições da abordagem comunicativa e da tradução para o ensino de inglês técnico:** uma nova proposta. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

STREHLER, R. **Marcas de uso nos dicionários.** In: *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia* / Ana Maria Pinto Pires de Oliveira, Aparecida Negri Isquierdo, organizadoras. 2ª edição, Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

WELKER, H. A. **Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia.** Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. **Panorama geral da lexicografia pedagógica.** Brasília: Thesaurus, 2008.

_____. **O Uso de Dicionários:** Panorama geral das pesquisas empíricas. Brasília: Thesaurus, 2006³⁶.

_____. **Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira:** por que não? In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol 2, n 2, 2003 – Brasília, DF. Instituto de Letras, Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada/UnB.

³⁶ Este livro possui uma versão atualizada em inglês disponível na internet em http://www.let.unb.br/hawelker/images/stories/professores/documentos/dictionary_use_research.pdf

WHITLAM, John. **Palestra sobre Dicionários de tradução** proferida na Universidade de Brasília como parte do evento Enrolando As Línguas: entre Letras e Tradução em 03 de dezembro de 2010.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005

XATARA, C. M. **Os dicionários bilíngues e o problema da tradução**. In: *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia* / Ana Maria Pinto Pires de Oliveira, Aparecida Negri Isquero, organizadoras. 2ª edição, Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

Anexo 1 – Texto curto retirado de revista

Optimist or pessimist?

Ask five economists when they think the economic recovery will begin and you'll get five different answers. Unlike our government, which remains optimistic and which says critics of its economic policies during this recession are making a mountain out of a molehill.

Anexo 2 – Texto curto retirado de revista

Scientists attack government

The campaigns director of Eco-resolve Ltd hit the nail on the head when he stated that government spending was outrageous and unethical. A series of increasingly extravagant 'mini-summits' is squandering money which could instead be channeled into implementing effective environmental policies.

Anexo 3 – Parte do roteiro do primeiro episódio de *Prison Break*

Episode one-“The New Fish”

- Tattoo artist** - That's it. Can I just, you know, look at it for a minute?
- Michael** - You're an artist, Sid.
- Tattoo artist** - You're telling me you're just gonna walk out of here and I'm never going to see it again.
- Michael** - There's a good chance of that, yes.
- Tattoo artist** - Most guys, you know, for the first one, they start with something small. "Mom", girlfriend's initials, something like that. Not you. You get a full set of sleeves, all in a couple of months. Takes guys a few years to get the ink you got.
- Michael** - I don't have a few years. Wish to hell I did.
- Michael** - The vault. Open it.
- Teller** - We can't. The branch manager's not here.
- Michael** - Where is he?
- Teller** - It's lunchtime. He's at White Castle.
- Michael** - White Castle?
- Teller** - It's a fast food restaurant. They serve those little square burgers.
- Michael** - I know what it is. I'm not playing games. Open it.
- Teller** - Sir, you have a half a million dollars cash in your bag. Don't you think it would be better...?
- Police officer** - This is the police. You are completely surrounded.
- Police officer** - Put down your weapon. Put down your weapon now.
- Judge** - Rarely in the case of armed robbery do we hear a plea of no contest. Are you sure about this, Mr. Scofield?
- Michael** - I'm sure, Your Honor.
- Veronica** - Your Honor, we'd like to recess if we could. My client's a bit confused at the moment.
- Michael** - I'm not, Your Honor.

Veronica - He is, Your Honor.

Judge - Perhaps you should heed your representation's advice, take some additional time to consider your response.

Michael - I've already done that, Your Honor.

Judge - I'll retire to my chambers to determine sentencing. Court's recessed until 1:30.

Lj - Uncle Mike?

Michael - I didn't want you to come. Go home, LJ. I didn't want you to see this.

Michael - He's not gonna take this well.

Veronica - Can you blame him? He's your nephew. He's beginning to get that anybody he attaches himself to is gonna end up in prison... and he's not the only one who's starting to feel that way, Michael. Will you give us a minute?

Bailiff - One minute.

Veronica - Don't you understand? You just put the book in that woman's hand and she's gonna lob it at you like a grenade. Justice and punishment are the same thing to her.

Michael - I know.

Veronica - Then will you please tell me what's going through your head?

Michael - We've been over this.

Veronica - I've known you my entire life. You don't have a violent bone in your body, and I know you didn't need the money.

Michael - Veronica.

Veronica - Let me help you.

Michael - You've been good to me. My whole life, you have... but you've gotta let me deal with this. Okay?

Judge - Given your lack of prior criminal conduct, I am inclined toward probation. However, the fact that you discharged a deadly weapon during the commission of the crime suggests malice to me. For that reason, I find it incumbent that you see the inside of a prison cell, Mr. Scofield. It says here that you've requested to be incarcerated somewhere near your home here in Chicago. I'm willing to honor that. The closest level one facility to...

Veronica - Level one? That's maximum security, Your Honor.

Judge - I would ask counsel to refrain from interrupting me. As I was saying, the closest level one facility would be Fox River State Penitentiary. As for the term of your sentence, I'm setting it at five years. You'll be eligible for parole in half that time. Sentence to be carried out immediately.

Officer - Okay people, step inside the door. Keep the line moving. Let's go. We ain't got all day to get this done. Keep it moving, move it.

Captain Bellick - Name and back number.

Michael - Scofield, Michael. 94941.

Captain Bellick - Are you a religious man, Scofield?

Michael - Never really thought about it.

Captain Bellick - Good, 'cause the Ten Commandments don't mean a box of piss in here. We got two commandments and two only. The first commandment is you got nothing coming.

Michael - What's the second commandment?

Captain Bellick - See commandment number one.

Michael - Gotcha.

Captain Bellick - You talking out the side of your neck?

Michael - Come again?

Captain Bellick - I said, are you being a smartass?

Michael - Just trying to fly low, avoid the radar, boss. Do my time... and get out.

Captain Bellick - There isn't any flying under my radar.

Michael - Good to know.

Black Prisoner - Hey, can a brother get some air conditioning up here, coach?

Black Prisoner - Yo, Fish! What you looking at? You look kind of pretty to be up in here, man.

Sucre - I suggest you take a seat, Fish. Ain't nothing to do up in here but serve time. Ain't nobody gonna serve it for you. Welcome to Prisneyland, Fish.

Sebastian - You wanna talk about it?

Veronica - No, it's not worth talking about.

Sebastian - If it's keeping you up, it is.

Veronica - Oh, it's just...- it's nothing.- Michael's case.

Sebastian - You did the best you could.

Michael - Yeah, but he didn't.

Veronica - He just sort of rolled over. He didn't put up a fight. It's not like him. I'm sorry. I shouldn't be talking about him.

Sebastian - Hey, if it's on your mind, it's on your mind, right? Good night.

Michael - I'm looking for someone. Guy named Lincoln Burrows.

Friend - Linc the Sink?

Michael - That what they're calling him now?

Friend - Yeah. As in, he'll come at you with everything but the kitchen sink... Snowflake.

Michael - Where can I find him?

Sucre - Man killed the vice- president's brother. In a month, he's getting the chair, which means no one up this river is more dangerous than him, 'cause he's got nothing to lose now. What are they gonna do? Kill him twice?

Michael - There a way I can get to him?

Sucre - Oh, no. The only time those boys get out is for chapel and P.I.

Michael - PI? What's that?

Sucre - Prison Industry. The guys that get along, get to work. You know, painting, scrapping, making mattresses, you name it. I wouldn't get excited, though, if I were you, Fish. You ain't sniffing none of P.I.

Michael - Why's that?

Sucre - 'Cause John Abruzzi runs it.

Michael - John Abruzzi John Abruzzi?

Sucre - John Abruzzi John Abruzzi. Why you wanna see Burrows so bad anyhow?

Michael - Because he's my brother.

Anexo 02 – Documento – Tradução inicial Elisa

↑ Optimismo ou pessimismo?

Pergunte a cinco economistas quando eles acham que o restabelecimento econômico irá começar e você terá cinco respostas diferentes. Diferente do nosso governo, que permanece otimista, e ~~se~~ diz que os críticos de sua política econômica fazem tempestade em copo d'água.

↓ Cientistas atacam o governo

O Diretor de Publicidade da Eco-resolve Ltd "cutucou a ferida" quando declarou que os gastos do governo eram ultra justos anti-éticos. Uma série de aumentos extravagantes "mini-tapos" está desperdiçando dinheiro que poderia estar sendo canalizado em implementos políticas ambientais eficientes.

Anexo 03 – Documento – Tradução inicial Enrique

Optimist or pessimist?

Ask five economists when they think the economic recovery will begin and you'll get five different answers. Unlike our government, which remains optimistic and which says critics of its economic policies during this recession are making a mountain out of a molehill.

Optimista ou Pessimista? Pergunte a cinco economistas quando eles acham que começará a recuperação econômica e você terá cinco respostas distintas. O contrário do governo, que permanece otimista e diz que as políticas econômicas durante esta recessão não fazem de uma tempestade um copo d'água.

Scientists attack government

The campaigns director of Eco-resolve Ltd hit the nail on the head when he stated that government spending was outrageous and unethical. A series of increasingly extravagant 'mini-summits' is squandering money which could instead be channeled into implementing effective environmental policies.

Pcientistas criticam o governo. O diretor de campanhas da Eco-Resolve, LDA afirmou quando afirmou que os gastos do governo são escandalosos e anti-éticos. Uma série de mini-grupos extravagantes estão desperdiçando recursos que poderiam ser direcionados para implementação efetiva de políticas ambientais.

Anexo 04 – Documento – Tradução inicial José

Optimist or pessimist?

Ask five economists when they think the economic recovery will begin and you'll get five different answers. Unlike our government, which remains optimistic and which says critics of its economic policies during this recession are making a mountain out of a molehill.

PERGUNTE A CINCO ECONOMISTAS, QUANDO A ECONOMIA VAI SE RECUPERAR E VOCÊ TERÁ CINCO DIFERENTES RESPOSTAS. AO CONTRÁRIO DO GOVERNO QUE SE MANTÉM OTIMISTA E DIZ QUE ESSAS CRÍTICAS SOBRE POLÍTICAS ECONÔMICAS EM TEMPOS DE RECESSÃO SÃO COMO FAZER TEMPESTADE EM CARRO D'ÁGUA.

Scientists attack government

The campaigns director of Eco-resolve Ltd hit the nail on the head when he stated that government spending was outrageous and unethical. A series of increasingly extravagant 'mini-summits' is squandering money which could instead be channeled into implementing effective environmental policies.

Anexo 05 – Documento – Tradução final José

Optimist or pessimist?

Ask five economists when they think the economic recovery will begin and you'll get five different answers. Unlike our government, which remains optimistic and which says critics of its economic policies during this recession are making a mountain out of a molehill.

Pergunte a cinco economistas quando eles acham que a economia começará a se recuperar, e você terá cinco respostas diferentes. Diferente do governo, que permanece otimista e diz que essas críticas sobre as políticas econômicas durante a recessão são como fazer tempestade em copo d'água.

Scientists attack government

The campaigns director of Eco-resolve Ltd hit the nail on the head when he stated that government spending was outrageous and unethical. A series of increasingly extravagant 'mini-summits' is squandering money which could instead be channeled into implementing effective environmental policies.

O diretor da campanha Eco-resolve Ltd acertou em cheio quando disse que os gastos do governo eram exagerados e antiéticos. ~~o~~ O aumento exorbitante dos "pequenos comitês" está desperdiçando dinheiro que poderia ser direcionado para a implementação de políticas ambientais efetivas.

Anexo 06 – Documento – Tradução inicial Mateus

Optimist or pessimist?

Ask five economists when they think the economic recovery will begin and you'll get five different answers. Unlike our government, which remains optimistic and which says critics of its economic policies during this recession are making a mountain out of a molehill.

OTIMISTA OU PESSIMISTA? PERGUNTEI A CINCO ECONOMISTAS
QUANDO ELAS ACHAM QUE A RECUPERAÇÃO DA ECONOMIA IRÁ
COMENÇAR E VOU TER CINCO RESPOSTAS DIFERENTES. DIFERENTE DO NOSSO
GOVERNO, QUAIS PERMANECEM OTIMISTAS E QUAIS DIZEM CRÍTICAS AO
QUE É POLÍTICA ECONÔMICA DURANTE ESTA RECESSÃO ESTÃO FAZENDO
TEMPESTADE EM COPO D'ÁGUA.

Scientists attack government

The campaigns director of Eco-resolve Ltd hit the nail on the head when he stated that government spending was outrageous and unethical. A series of increasingly extravagant 'mini-summits' is squandering money which could instead be channeled into implementing effective environmental policies.

O DIRETOR DA COMPANHIA DA ECO-RESOLVE LTD (MARTELOU) NA CABEÇA
QUANDO ELE QUE O GASTO DO GOVERNO ESTAVA
UMA SÉRIE DE CRESCIMENTOS EXTRAVAGANTES

Anexo 07 – Documento – Tradução final Mateus (enviado por e-mail)

TRADUÇÕES

Optimist or pessimist?

Ask five economists when they think the economic recovery will begin and you'll get five different answers. Unlike our government, which remains optimistic and which says critics of its economic policies during this recession are making a mountain out of a molehill.

Otimista ou pessimista?

Pergunte a cinco economistas quando eles acham que a recuperação econômica começará e você terá cinco respostas diferentes. Diferente do nosso governo, quais permanecem otimistas e quais dizem críticas de que isto é política econômica durante essa recessão estão fazendo tempestade em copo d'água.

Scientists attack government

The campaigns director of Eco-resolve Ltd hit the nail on the head when he stated that government spending was outrageous and unethical. A series of increasingly extravagant 'mini-summits' is squandering money which could instead be channeled into implementing effective environmental policies.

Cientistas atacam governo

O diretor da campanha Eco-resolve Ltd martelou na cabeça quando ele estatizou que os gastos governamentais estavam excessivos e anti-éticos. Uma série de crescimentos "mini-cumes" extravagantes estavam desperdiçando dinheiro que poderia em vez de ser transportado dentro de efetivas implementações ambientais políticas.

Anexo 08 – Documento – Tradução inicial Pedro

Críticas → crises.
↳ semelhantes

Perante a S. economistas quando vemos que a recuperação econômica terá início, terá cinco respostas diferentes. Por sua vez o governo a qual se mantém admista criticam as políticas econômicas durante a recessão que foram feitas, montanhas de especulações.

↳ Impedindo em campo de ação

O diretor da companhia Eco resolve LTO
bate a cabeça quando reclama que o governo estava gastando desproporcionalmente e de forma antiética.
Uma série de incrementos extraordinários
é distribuído e qual poderia eu
sua de ser inserido / implementado em uma política
efetiva.

Anexo 09 – Documento – Tradução final Pedro

Optimist or pessimist?

Ask five economists when they think the economic recovery will begin and you'll get five different answers. Unlike our government, which remains optimistic and which says critics of its economic policies during this recession are making a mountain out of a molehill.

Pergunte a 5 economistas quando começará a recuperação da economia e você terá cinco respostas diferentes. Diferente do governo, o qual permanece otimista e diz que os críticos das políticas econômicas durante esta recessão estão fazendo uma montanha de um morcilho.

Scientists attack government

Critics attack government

The campaigns director of Eco-resolve Ltd hit the nail on the head when he stated that government spending was outrageous and unethical. A series of increasingly extravagant 'mini-summits' is squandering money which could instead be channeled into implementing effective environmental policies.

O diretor da campanha da Eco-resolve Ltd acertou em cheio quando ele declarou que os gastos do governo estavam absurdos e antiéticos. Uma série de reuniões extravagantes está desperdiçando dinheiro que poderia ser canalizado para implementar políticas ambientais efetivas.

Anexo 10 – Documento – Tradução inicial Renata

Optimist or pessimist?

Ask five economists when they think the economic recovery will begin and you'll get five different answers. Unlike our government, which remains optimistic and which says critics of its economic policies during this recession are (making a/mountain out of a molehill.)

Perante a cinco economistas quando eles pensam que a recuperação da economia começara e você terá cinco respostas diferentes. Ao contrário do nosso governo, que permanece otimista e que critica sua política econômica durante esta recessão e...

Scientists attack government

The campaigns director of Eco-resolve Ltd hit the nail on the head when he stated that government [?] spending was outrageous and unethical. A series of increasingly extravagant 'mini-summits' is squandering money which could instead be channeled into implementing effective environmental policies.

O diretor da campanha da Eco-resolve Ltd chocou a cabeça no prego/unha quando ele começou o governo sendo escandaloso e antiético. Uma série de extravagância com ^{ambiente} é cada vez mais 'mini-summits' desperdiçada que poderia ser canalizada para implementar políticas efetivas de Meio-Ambiente

Anexo 11 – Documento – Tradução final Renata (enviado por email)

Otimista ou Pessimista?

Pergunte a cinco economistas quando eles pensam que a recuperação da economia iniciará e você terá cinco respostas diferentes. Diferente do nosso governo, que permanece otimista e que critica suas políticas econômicas durante a recessão e que faz tempestade em um copo de água.

Cientistas atacam o governo

O diretor da campanha da Eco-resolve Ltd bateu a cabeça na parede quando ele percebeu que o governo era **outrageous** e sem ética. Uma sequência cada vez mais extravagantes ‘mini summit’ está dilapidando o dinheiro que poderia ao invés de ser usado para a implementação de políticas efetivas para o meio ambiente.

Anexo 12 – Documento – Tradução inicial Sarah

Optimist or pessimist?

Ask five economists when they think the economic recovery will begin and you'll get five different answers. Unlike our government, which remains optimistic and which says critics of its economic policies during this recession are making a mountain out of a molehill.

Lo fazer tempestade em copo d'agua.
Otimista ou pessimista? Pergante para cinco economistas quando eles pensam que a recuperação da economia vai começar e quando eu terei cinco respostas diferentes. Ao contrário do nosso governo, que permanece otimista e que faz críticas de sua economia política durante a recessão estão fazendo uma montanha fora de outra.

Scientists attack government

The campaigns director of Eco-resolve Ltd hit the nail on the head when he stated that government spending was outrageous and unethical. A series of increasingly extravagant 'mini-summits' is squandering money which could instead be channeled into implementing effective environmental policies.

Cientistas atacam governo. As campanhas do diretor da Eco-resolução toda acertou quando ele declarou que a ganância do governo era escandalosa e anti-ética. Progressivamente uma extravagante série de "mini-cúpulas" estão desperdiçando dinheiro que poderia ser investido em implementações de políticas ambientais efetivas.

Anexo 13 – Documento – Tradução final Sarah

Optimist or pessimist?

Ask five economists when they think the economic recovery will begin and you'll get five different answers. Unlike our government, which remains optimistic and which says critics of ^{its} economic policies during this recession are making a mountain out of a molehill. ^{↳ government}

Pergunte para cinco economistas quando eles acham que a recuperação econômica vai começar e você terá cinco respostas diferentes. Ao contrário do nosso governo, que permanece otimista e ^{os críticos} diz que a política econômica é tempestade em copo d'água. ^{e que diz que os críticos fazem}

Scientists attack government

The ^{campaigns} director of Eco-resolve Ltd hit the nail on the head when he stated that government spending was outrageous and unethical. A series of increasingly extravagant 'mini-summits' is squandering money which could instead be channeled into implementing effective environmental policies.

O diretor de campanha da Eco-resolve ~~está~~ ^{exagerado} acertou na mosca quando afirmou que os ~~gastos~~ gastos do governo era "excessivo" e "antiético". Uma série de ~~aumentos~~ aumentos ~~de~~ extravagantes de "mini-encontros" está ~~desperdiçando~~ desperdiçando dinheiro que poderia ~~de~~ ser concentrado ~~em~~ ^{em} políticas ~~efetivas~~ ^{efetivas} de implementação ambiental. ^{em vez de} ~~esta~~ ^{esta} série de ~~aumentos~~ aumentos extravagantes de "mini ~~encontros~~ ^{encontros}" está ~~desperdiçando~~ desperdiçando dinheiro ~~que poderia~~ ^{que poderia} ser usado para ~~implementar~~ ^{implementar} políticas ambientais ^{efetivas}.

Anexo 14 – Documento – Tradução inicial Valter

Optimist or pessimist?

Ask five economists when they think the economic recovery will begin and you'll get five different answers. Unlike our government, which remains optimistic and which says critics of its economic policies during this recession are making a mountain out of a molehill.

Pergunte a cinco economistas quando eles acham que a recuperação da economia irá começar e você terá cinco respostas diferentes. Ao contrário do nosso governo, que continua otimista e diz que as críticas a política econômica durante esta recessão é tempestade em copo d'água.

Scientists attack government

The campaigns director of Eco-resolve Ltd hit the nail on the head when he stated that government spending was outrageous and unethical. A series of increasingly extravagant 'mini-summits' is squandering money which could instead be channeled into implementing effective environmental policies.

O diretor de campanha da Eco-resolve Ltd foi direto ao ponto ao dizer que os gastos do governo são imorais e anti-éticos. Uma série crescente de "pequenos problemas" está desperdiçando dinheiro a qual poderia ser direcionado à implementação de uma política ambiental efetiva.

Anexo 15 – Documento – Tradução final Valter

Optimist or pessimist?

Ask five economists when they think the economic recovery will begin and you'll get five different answers. Unlike our government, which remains optimistic and which says critics of its economic policies during this recession are making a mountain out of a molehill.

Pergunte a cinco economistas quanto tempo irá demorar até que a recuperação econômica comece. Cada um dará uma resposta diferente. Ao contrário do governo que continua otimista e diz que críticos de política econômica estão fazendo uma montanha de um morcilho.

Scientists attack government

The campaigns director of Eco-resolve Ltd hit the nail on the head when he stated that government spending was outrageous and unethical. A series of increasingly extravagant 'mini-summits' is squandering money which could instead be channelled into implementing effective environmental policies.

O diretor de campanhas ^{de campanha} da Eco-resolve Ltda foi direto ao ponto quando afirmou que os gastos governamentais foram exagerados e anti-éticos. Uma série crescente de mini-encontros internacionais extravagantes estão drenando o dinheiro que poderia ser empregado na construção de políticas ambientais efetivas dedicadas à implementação.

Anexo 16 – Questionário Elisa

Com que idade você começou a estudar inglês?

13

Onde você estudou inglês? As instituições eram públicas ou privadas?

Pública - CIL 02.

Você está na universidade? Você já estudou inglês ou fez traduções lá?

Não.

Que experiências já teve com a prática de tradução dentro e fora da sala de aula?

A tradução é uma tarefa comumente pedida em sala. Bom, eu estava me referindo a aquela tradução de textos, mas em sala de aula da escola, não do Cil. Creio que o objetivo seja forçar os alunos a terem algum vocabulário, e comecei a fazer o curso de tradução de séries de TV com a profª Laiz.

Que dicionários você possui, a quais você normalmente tem acesso e de quais faz uso?

Não lembro.

Você teve alguma orientação quanto ao uso de dicionários em suas aulas de inglês ou mesmo de português?

Sim, na 3ª série. Eu me lembro q a minha professora da 3ª série me ensinou que pra achar a palavra AMOR, por exemplo, você procura o agrupamento de palavras que começam com A, que está no início no dicionário, por sinal, e vai procurando as outras letras da palavra por ordem alfabética. Essa foi a instrução sobre dicionários que eu já tive. ⇒)

O uso do dicionário o levou a produzir traduções artificiais ou ruins dentro ou fora do projeto?

Boas traduções, já que eu aprendi a usá-lo bem.

Levando em consideração as atividades de tradução feitas no projeto, para você, qual é o papel do dicionário na tradução?

Uma das maneiras de se conseguir uma boa tradução.

O uso de dicionários nas atividades de tradução fez alguma diferença no resultado final? Exemplifique.

Claro. Nós nunca sabemos todas as palavras constituintes de uma língua. Com a ajuda do contexto, dá pra saber qual o significado sintático da palavra.

Que tipo de dicionário você usou para as atividades de tradução: monolíngue, bilíngue ou os dois?

Os dois.

Por que você estuda/estudou inglês?

*Estudo Inglês porque esse é um fator básico para se ter uma boa profissão, além do fato de que a comunicação hoje em dia gira em torno do inglês.

Por que fazer ou não fazer tradução em sala?

*Em sala de aula isso é, no meu ponto de vista, é claro, inútil. Quando o aluno não se envolve com a língua fora de sala, todo o vocabulário que ele aprende fazendo traduções em sala vai ser facilmente esquecido. Mas quando o aluno já tem alguma relação com a língua, a tradução é muito válida.

Espero ter respondido direitinho ⇒)

17 anos

cursando o 3º ano do ensino médio

e não estudei outra língua

Anexo 17 – Questionário Enrique

Com que idade você começou a estudar inglês?

Comecei a estudar aos 12 anos.

Onde você estudou inglês?

Comecei na Escola Classe 102 Norte.

Você está na universidade? Se sim, qual?

Sim, curso Direito no Centro Universitário do Distrito Federal – UDF.

Que experiências já teve com tradução fora da sala de aula?

Faço algumas traduções de contratos jurídicos no trabalho, mas é bem raro. Em dois anos de trabalho, fiz apenas 02 vezes.

Que dicionários você possui?

Tenho um da Oxford.

A que dicionários você normalmente tem acesso e de quais faz uso?

Uso um dicionário do iTunes que baixei pro meu iPod, o Random House Unabridged Dictionary.

Você teve alguma orientação quanto ao uso de dicionários em suas aulas de inglês ou mesmo de português?

Apenas no projeto da professora Laiz.

Levando em consideração as atividades de tradução feitas, para você, qual é o papel do dicionário na tradução?

Tem a função de mostrar os vários significados de uma palavra, no qual cabe ao usuário fazer a seleção do significado, conforme o contexto.

O uso de dicionários nas atividades de tradução fez alguma diferença no resultado final?

Fez muita diferença, pois ao final das traduções, algumas expressões estavam completamente diferentes ou não faziam sentido algum com o contexto do episódio. Só no final é que reparei que algumas palavras, como a expressão *counsel*. Nós pensávamos que era conselho, conselheiro, algo neste sentido, mas seu significado era advogado, defensor, representante. Então, o dicionário faz muita diferença nas traduções sim.

Que tipo de dicionário você usou para as atividades de tradução: monolíngue, bilíngue ou os dois?

Apenas monolíngue, pois é uma forma de praticar o inglês, buscar seu significado conforme a língua estrangeira. E também esta é a minha preferência.

Anexo 18 – Questionário José

Com que idade você começou a estudar inglês?

11 anos.

Onde você estudou inglês?

Escola particular (ensino fundamental), Cil 02. *Ensino Médio em escola pública

Por que você estuda/estudou inglês?

Estudo ingles porque abre um leque maior de opções para empregos futuros e é uma lingua que eu gosto e que esta mais presente no dia-a-dia.

Você está na universidade? Estudou inglês na universidade?

Sim , Unip. Não.

Que experiências já teve com tradução dentro e fora da sala de aula?

Costumava traduzir músicas, em casa e na escola, costumava traduzir textos, de livros de ingles, a pedido da professora, eu gostava de traduzir.

Por que fazer ou não fazer tradução em sala?

Traduzir em sala é bom quando já se esgotaram todas as outras alternativas (explicações em ingles, brincadeiras, gestos, mímicas), mas do contrario nao se deve usar tradução!

Que dicionários você possui?

Larousse (bilíngue) e Aurélio (português).

A que dicionários você normalmente tem acesso e de quais faz uso?

Aurélio, para consultar o significado de algumas palavras em português.

Você teve alguma orientação quanto ao uso de dicionários em suas aulas de inglês ou mesmo de português?

Sim, orientação de professor, na aula de português no ensino fundamental (como achar as palavras, o significado daquelas siglas (sf, sm)).

Levando em consideração as atividades de tradução feitas, para você, qual é o papel do dicionário na tradução?

Auxilia na compreensão de sentenças, aumento de vocabulário.

O uso de dicionários nas atividades de tradução fez alguma diferença no resultado final?

Sim, sempre é preciso o uso do dicionário quando não se sabe o significado das palavras.

Que tipo de dicionário você usou para as atividades de tradução: monolíngue, bilíngue ou os dois?

Monolíngue e pesquisa no Google, porque tenho facilidade de compreender o ingles e tenho um vocabulario vasto, nao o suficiente ainda, mas dá pro gasto.

O uso do dicionário fez com que vc produzisse alguma vez traduções artificiais ou ruins?

Sim, até por nao saber usar o significado da palavra dentro do contexto necessário. Mas durante o projeto as traduções até que saiam bem feitas tanto por conta da bagagem ja adquirida como pelo auxilio da professora e colegas.

Anexo 19 – Questionário Mateus

Com que idade você começou a estudar inglês?

Comecei com 10 anos.

Onde você estudou inglês? As instituições eram públicas ou privadas?

Numa instituição pública.

Você está na universidade? Você já estudou inglês ou fez traduções lá?

Não estou na Universidade.

Que experiências já teve com a prática de tradução dentro e fora da sala de aula?

Nenhuma.

Que dicionários você possui, a quais você normalmente tem acesso e de quais faz uso?

Oxford.

Você teve alguma orientação quanto ao uso de dicionários em suas aulas de inglês ou mesmo de português?

Sim. Apenas no seu projeto de tradução .

O uso do dicionário o levou a produzir traduções artificiais ou ruins dentro ou fora do projeto?

Artificiais dentro do projeto apenas. Em grupos, às vezes com o uso do dicionário.

Levando em consideração as atividades de tradução feitas no projeto, para você, qual é o papel do dicionário na tradução?

No auxílio de palavras desconhecidas e de expressões desconhecidas também.

O uso de dicionários nas atividades de tradução fez alguma diferença no resultado final? Exemplifique.

Sim. Por exemplo, numa expressão chamada “Wish to hell I did” , o uso do dicionário me fez compreender o significado da expressão.

Que tipo de dicionário você usou para as atividades de tradução: monolíngue, bilíngue ou os dois?

Os dois. Na verdade usei mais o bilíngue pois eu não tenho um dicionário de inglês monolíngue. O dicionário monolíngue me ajudava a entender expressões em inglês, já o bilíngue apenas para descobrir o significado de palavras do inglês para o português.

17 anos

Ensino Médio Incompleto

Sim. Estudei Alemão.

Por que você estuda/estudou inglês?

Meus pais me matricularam no CIL quando eu ainda era criança, eu não escolhi fazer Inglês.

Por que fazer ou não fazer tradução em sala?

Acredito que a tradução é importante para o desenvolvimento e melhor compreensão da língua estudada.

Anexo 20 – Questionário Pedro

Com que idade você começou a estudar inglês?

14 Anos

Onde você estudou inglês?

Colégio (UMA PARTE PÚBLICO E OUTRA PARTICULAR (2 ANOS) e Cil 2)

Por que você estuda/estudou inglês?

Para expandir os conhecimentos e acompanhar o mercado de trabalho.

Você está na universidade? Se sim, qual?

Não.

Que experiências já teve com tradução dentro ou fora da sala de aula?

APENAS NO ÚLTIMO SEMESTRE DO INGLES. Gostei porque FACILITA E AGILIZA O ENTENDIMENTO DO INGLES.

Por que fazer ou não fazer tradução em sala?

A tradução ajuda bastante em entender os sentidos reais das frases e mensagens em inglês acelerando a aprendizagem.

Que dicionários você possui?

Dicionário Escolar Oswaldo Serpa

A que dicionários você normalmente tem acesso e de quais faz uso?

Dicionários Inglês-Inglês no Cil 2

Você teve alguma orientação quanto ao uso de dicionários em suas aulas de inglês ou mesmo de português?

Apenas o suficiente para achar a palavra desejada.

Levando em consideração as atividades de tradução feitas, para você, qual é o papel do dicionário na tradução?

Achar a correspondência lógica equivalente da palavra em questão.

O uso do dicionário o levou a produzir traduções artificiais ou ruins dentro ou fora do projeto?

No dicionário encontramos diversas definições, principalmente naqueles mais completos. O que se deve fazer é achar o significado mais lógico para o contexto de determinada palavra ou expressão.

O uso de dicionários nas atividades de tradução fez alguma diferença no resultado final?

Sem dúvida, estes possuem diversas definições enumeradas com os diversos sentidos que determinada palavra podia ter sendo uma delas o correto sentido. Exemplo da palavra counsel --> conselheiro ou também advogado/ as for the term --> quanto a duração...

Que tipo de dicionário você usou para as atividades de tradução: monolíngue, bilíngue ou os dois?

Inglês – Inglês constantemente apesar de as vezes ter mais dificuldade de entender as definições são mais completos e com mais significados o que permite achar o contexto certo da palavra.

Anexo 21 – Questionário Sarah

Com que idade você começou a estudar inglês?

***Com 11 anos.**

Onde você estudou inglês?

***Escola Classe 405 Sul, e o CIL 02 de bsb.**

Por que você estuda/estudou inglês? Porque é uma língua interessante, e que abre um leque de oportunidades.

Você está na universidade? Se sim, qual?

***Não. Ainda não.**

Que experiências já teve com tradução fora da sala de aula?

***Nenhuma**

Por que fazer ou não fazer tradução em sala?

Eu sou a favor da tradução sim porém, no início do curso pois um aluno que entra em contato com outra língua tem que saber o significado de uma palavra. Ele não pode ficar no "achismo". Depois de adquirir certo vocabulário ele deixa o dicionário. Passando a consultá-lo somente quando necessário.

Que dicionários você possui?

***Michaellis e Macmillan**

A que dicionários você normalmente tem acesso e de quais faz uso?

***Os citados acima.**

Você teve alguma orientação quanto ao uso de dicionários em suas aulas de inglês ou mesmo de português?

***Sim, sempre procurar por ordem alfabética e, também verificar o(s) sentido(s) da palavra com relação ao que você quer dizer.**

Levando em consideração as atividades de tradução feitas, para você, qual é o papel do dicionário na tradução?

***Informar e mostrar o sentido da palavra a ser pesquisada e usada para melhor entendimento do contexto do que está sendo traduzido.**

O uso de dicionários nas atividades de tradução fez alguma diferença no resultado final?

***Sim. Eu não sabia que a palavra chair (cadeira) podia ser usada como cadeira elétrica.**

Que tipo de dicionário você usou para as atividades de tradução: monolíngue, bilíngue ou os dois?

***Eu usei os dois tipos.**

Anexo 22 – Questionário Valter

Hoje tenho 21 anos e terminei o ensino médio a três anos atrás (no final de 2007). No segundo semestre de 2010 eu fiz um bimestre de espanhol.

Com que idade você começou a estudar inglês?

Durante o ensino fundamental, eu tive algumas aulas, mas estavam limitadas basicamente ao “verbo to be”. Assim, posso dizer que comecei aos 15 anos quando ingressei no Centro Interescolar de Línguas CIL

Onde você estudou inglês?

No Centro Interescolar de Línguas

*fundamental em escola particular em sobradinho. O médio foi no CEAN 605 norte

Você está na universidade? Se sim, qual?

Sim, na Universidade de Brasília

Que experiências já teve com tradução fora da sala de aula?

Músicas, livros, filmes legendados e textos. Quando eu estava no primeiro semestre de sistemas de informação eu traduzi uns textos de informática básica. Uma vez eu traduzi um texto de um escritor que esqueci o nome, não ficou muito bom... Uma vez me pediram para traduzir a música halo by Beyoncé. já traduzi frases avulsas para colegas

Que dicionários você possui?

Nenhum.

A que dicionários você normalmente tem acesso e de quais faz uso?

Na maioria das vezes eu utilizo o dicionário online da Cambridge: <http://dictionary.cambridge.org/>

Você teve alguma orientação quanto ao uso de dicionários em suas aulas de inglês ou mesmo de português?

Não. Minha irmã me deu umas dicas a um bom tempo atrás.

Levando em consideração as atividades de tradução feitas, para você, qual é o papel do dicionário na tradução?

O dicionário ajuda principalmente na tradução de expressões idiomáticas. Também é útil quando o significado conhecido de uma palavra não se encaixa no contexto.

O uso de dicionários nas atividades de tradução fez alguma diferença no resultado final?

Com certeza. Fiquei até com vontade de lê-lo.

Que tipo de dicionário você usou para as atividades de tradução: monolíngue, bilíngue ou os dois?

Monolíngue. Desde o ciclo intermediário só tenho usado este tipo. Quando você vai procurar por uma palavra em português, usa um dicionário monolíngue. Por que não fazer isso com inglês também?

E porque não usar um bilíngue?

Chegou a tentar usar um a muito tempo atrás, depois abandonei-o. Porque eu comecei a entender inglês e me julguei capaz de aprender mais por meio da própria língua em estudo.

Você acha que alguma tradução que vc fez com auxílio do dicionário ficou ruim? Durante o projeto, fora dele ou os 2?

Acho, principalmente uma que tinha cinco adjetivos para cada substantivo. Isto foi fora do projeto

Por que você estuda/estudou inglês?

Continuando, Quando eu comecei a estudar inglês (a seis anos atrás, início de 2005), era uma língua emergente em alta cotação no mercado. Era considerado obrigatório em qualquer currículo. Meu interesse por tecnologia também me influenciou.

Por que fazer ou não fazer tradução em sala?

Durante o desenvolvimento das traduções, eu percebi que "pensar em inglês" é diferente de "traduzir para o inglês". Isto é, ao se fazer uma tradução é preciso pensar nas duas línguas tanto para entender a mensagem (no texto base) quanto para criar um texto em linguagem natural (que você usaria normalmente na língua destino). Trazer isso para a sala de aula é interessante no sentido de automatizar este intercâmbio no cérebro e fundir os dois mundos.