

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Juliana Maria Ferreira de Oliveira

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
SOBRE O USO DE TRADUÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO**

Mariana – MG

2021

Juliana Maria Ferreira de Oliveira

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
SOBRE O USO DE TRADUÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teorias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanderlice dos Santos de Andrade Sól

Mariana – MG
Instituto de Ciências Humanas e Sociais

2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

O48r Oliveira, Juliana Maria Ferreira De .
Representações de professores de língua inglesa sobre o uso de
tradução como recurso pedagógico. [manuscrito] / Juliana Maria Ferreira
De Oliveira. - 2021.
108 f.

Orientadora: Profa. Dra. Vanderlice dos Santos de Andrade SÓL.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras:
Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Língua inglesa. 3. Lingüística aplicada. 4.
Professores de inglês. 5. Representações sociais. 6. Tradução e
interpretação. I. SÓL, Vanderlice dos Santos de Andrade. II. Universidade
Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 808.1 /.5



FOLHA DE APROVAÇÃO

Juliana Maria Ferreira de Oliveira

"Representações de Professores de Língua Inglesa sobre o uso de Tradução como Recurso Pedagógico"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem

Aprovada em 11 de março de 2021

Membros da banca

Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sol - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Katia Honório do Nascimento - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM

Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sol, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 11/03/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Vanderlice dos Santos Andrade Sol, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/08/2021, às 14:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0144816** e o código CRC **903A80C3**.

|

*Dedico este trabalho à minha mãe,
pela constante presença,
e ao meu marido, pelo ombro amigo.*

AGRADECIMENTOS

Antes de mais nada, gostaria de enfatizar que sou grata a todos aqueles que fazem ou fizeram parte da minha trajetória de vida, pois, se hoje eu sou o que sou, foi porque de algum modo vocês atravessaram a minha história e eu sou constituída pelas marcas que vocês deixaram.

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus, que me fortaleceu durante esses dois últimos anos, que me mostrou meu caminho e missão de vida e que me carregou quando o chão sob os meus pés ficou espinhoso demais para caminhar.

Serei eternamente grata ao meu pai, José Lúcio, por sempre ter me apoiado e incentivado na busca por conhecimento.

Agradeço à minha mãe, Maria Efigênia, por ter sido teimosa e insistido para que eu continuasse minha trajetória acadêmica e buscasse o mestrado. Sem esse apoio, eu não teria encontrado minha verdadeira vocação e missão de vida.

Ao meu marido, Luís, pela paciência em ouvir minhas lamúrias sempre que o fardo ficava pesado demais e pela compreensão perante os meus descontroles *now and then*.

Agradeço, carinhosamente, à minha orientadora, Vanderlice Sól, por ter acreditado em mim e confiado na minha capacidade de reescrever todo um rascunho de projeto e transformá-lo neste trabalho. Obrigada por me inspirar através de suas palavras, seus escritos, seu comprometimento.

À minha vó e ao meu irmão, pelas orações e por me incentivarem a persistir e resistir.

À minha amiga Elisângela, por todo apoio, por me ouvir, pelas sugestões de melhoria, por de fato ter me auxiliado a encontrar melhores palavras quando essas me escaparam, por ter compreendido o que eu buscava na pesquisa e me ouvir, tanto nós momentos felizes de descobertas e aprendizados, quanto nos momentos de conflito, em que eu só pensava em desistir. Obrigada pelas horas que passamos discutindo e tentando entender Lacan e Foucault, por ter sido tão sensível, ao ponto de, sempre que eu dizia “sou onde não penso”, entender exatamente a que eu fazia referência – sempre você, eu e nosso diálogo quase incompreensível aos ouvidos alheios. Obrigada por me ouvir com paciência e me mostrar que a insatisfação era passageira, mas a vitória seria eterna.

À minha amiga e irmã de alma Luciana, com quem sempre compartilhei

incertezas, dúvidas e sonhos. Muitos sonhos. Obrigada, Lu, por ter me entendido sempre, em especial nos momentos mais difíceis, em que pensei em jogar tudo para o alto e viver da minha arte. Pela paciência em escutar meus desabafos e lamúrias - infinitas! Pelos conselhos, pela empatia e por rir comigo da nossa situação tragicômica, eu com minha dissertação, você com seu TCC. Sempre compartilhamos encruzilhadas, agora compartilhamos vitórias.

À minha amiga Ronessa, uma profissional que sempre modelei e que sempre me inspirou por estar certa do caminho que queria trilhar na vida. Hoje posso dizer, Roness, que eu também me encontrei.

À minha amiga Simone, a primeira a ler meu projeto de pesquisa, apenas um rascunho ainda do que viria a se tornar este trabalho. Obrigada pelas conversas e pelo apoio, nas horas felizes e nos momentos em que tudo ficou difícil demais.

Gostaria de agradecer aos meus colegas do grupo Orientand@s da Sól. Suas contribuições foram essenciais para a concretização desta pesquisa.

À Universidade Federal de Ouro Preto, ao Posletras e, em especial, aos professores Zé Luiz, Kassandra, Giácomo, Vanderlice e Leandra, pelos ensinamentos compartilhados ao longo desses dois anos.

Finalmente, sou grata aos professores Rober, Rô e Yara, pela belíssima contribuição a este trabalho. Seus dizeres me ajudaram a refletir e repensar o meu papel e minha responsabilidade como professora.

Já que a ciência não pode encontrar sua legitimação ao lado do conhecimento, talvez ela pudesse fazer a experiência de tentar encontrar o seu sentido ao lado da bondade. Ela poderia, por um pouco, abandonar a obsessão com a verdade, e se perguntar sobre o seu impacto sobre a vida das pessoas [...]
(ALVES, 1981, p. 207).

Eu não compreendo, o que significa “eu não sei”, só sei que algo falta, por isso eu desejo.
(CORACINI, 2014, p. 17).

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo investigar as representações de professores de Língua Inglesa (LI) sobre o uso de tradução como recurso pedagógico. Ao lançar um olhar sobre a história do ensino de línguas estrangeiras (LE), nota-se como as noções do modo de se aprender uma língua e a forma mais eficiente de ensiná-la variaram bastante desde o século XVIII. Similarmente, o papel da tradução no ensino de LE também sofreu mudanças pendulares (LEFFA, 1988). Entendendo que a constituição das identidades dos professores necessariamente transita pela formação acadêmica (SÓL, 2014) e pelos espaços institucionais em que eles atuam, esta pesquisa objetivou identificar em que medida a formação acadêmica e as metodologias de ensino de LE constituem as representações dos professores sobre tradução, além de buscar compreender em que medida a experiência docente constitui as representações dos professores sobre a temática. De caráter qualitativo, esta pesquisa não busca apontamentos generalizáveis, e, sim, um entendimento particularizado das representações dos professores envolvidos, sendo, portanto, um estudo de caso. Para alcançar os objetivos propostos, foi realizado um estudo de caso com três professores de LI da rede pública estadual de ensino, da Região dos Inconfidentes de Minas Gerais. Os professores foram selecionados pela experiência docente em contextos diversos de ensino de LI. Para a geração de dados, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas e, após essa etapa, cada participante empreendeu uma narrativa escrita. Para empreender os gestos de interpretação, recorreremos, em uma perspectiva interdisciplinar, à teoria discursiva franco-brasileira (PÊCHEUX, (1988) 2015; ORLANDI, 2005; SÓL, 2014), às noções de tradução (JAKOBSON, (1959) 2004; CASADO; GUERRERO, 1993; LUCINDO, 2006; BRANCO, 2011) e às metodologias de ensino de LE (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000; KUMARAVADIVELU, 2001; PAIVA, 2005; BROWN, 2007). Os dizeres apontam para uma representação da tradução como um recurso didático facilitador do processo de ensino/aprendizagem, para um afastamento de ferramentas prescritas por metodologias de ensino e uma busca por uma “alternativa ao método” (KUMARAVADIVELU, 2001) e para um deslocamento subjetivo das identidades dos professores e de suas representações sobre a tradução, propiciado pela interface entre teorização e prática docente.

Palavras-Chave: Representações; tradução; professores de Inglês; ensino de Língua Inglesa; Linguística Aplicada; Análise de Discurso.

ABSTRACT

This research aimed at investigating the representations of English teachers regarding the use of translation as a pedagogical resource. By glancing the history of language teaching, we can notice how the comprehension of how a language is learned and the most efficient way of teaching it has varied since the 18th century. Similarly, the role translation has played in language teaching has also been subjected to pendulous changes (LEFFA, 1988). By understanding that teachers' identity constitution is necessarily affected by teacher education (SÓL, 2014) and by the institutional spaces where we teach, this research aimed at identifying how teacher's education and English Teaching (ET) methodologies constitute the teachers' representations of translation, as well as comprehend the way teachers' experience constitute their representations of this theme. This qualitative study does not intend to offer conclusions which could be generalized, but to provide a particular understanding of the teachers' representations, thus being qualified as a case study. In order to achieve the proposed aims, a study case was conducted with the collaboration of three English language teachers of public schools from the region of the Inconfidentes, in Minas Gerais. The teachers were selected due to their experience in varied ET contexts. Corpus collection was formed by semi structured interviews and, after this phase, each teacher was asked to write a narrative. In order to analyze the corpus, this study is based, in an interdisciplinary way, on the Franco-Brazilian discursive perspective (PECHÊUX, (1988); ORLANDI, 2005; SÓL, 2014), on the notions of translation (JAKOBSON, (1959) 2004; CASADO; GUERRERO, 1993 LUCINDO, 2006; BRANCO, 2011) and on the English teaching methodologies (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000; KUMARAVADIVELU, 2001; PAIVA, 2005; BROWN, 2007). The data interpretation pointed to a representation of translation as a pedagogical resource able to facilitate the process of teaching and learning, it also points to a withdrawal from tools prescribed by ET methodologies by seeking an "alternative to the method" (KUMARAVADIVELU, 2001). Finally, it points at a subjective moving of teachers' identities and their representations of translation, provided by the relation between theory and teaching practice.

Key-words: Representations; Translation; English teachers; English teaching; Applied Linguistics; Discourse Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem comunicativa
AD	Análise de Discurso
CEICHS	Centro de Extensão do Instituto de Ciências Humanas e Sociais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DELET	Departamento de Letras
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua materna
MD	Método direto
MG	Minas Gerais
MGT	Método Gramática e Tradução
OMS	Organização Mundial da Saúde
PET	Plano de Estudos Tutorado
RD	Recorte discursivo
RENP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SEE	Secretaria do Estado de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFV	Universidade Federal de Viçosa

LEGENDAS E SÍMBOLOS PARA TRANSCRIÇÃO¹

/	Pausas curtas e hesitações
//	Pausas longas
:: ou :::	Alongamento de vogal ou consoante
(...) ou [...]	Supressão de determinado trecho da fala do professor
(())	Comentários da pesquisadora
Negrito	Trechos analisados

¹ Baseio-me em Sól (2014).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	20
2.1 MAS AFINAL, O QUE É TRADUÇÃO?	20
2.1.1 Algumas noções sobre tradução	20
2.1.2 Categorização de tradução segundo Jakobson.....	21
2.2 A TRADUÇÃO NAS IDAS E VINDAS DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	23
2.3 SUJEITO, IDENTIDADE, REPRESENTAÇÕES E ACONTECIMENTO	29
2.4 ACONTECIMENTO COVID-19: AQUILO QUE NOS ATRAVESSA.....	32
2.5 ESTADO DA ARTE	35
3 PERCURSO METODOLÓGICO	37
3.1 TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO	37
3.2 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	39
3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS	40
3.4 ESTUDO-PILOTO E PRIMEIROS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO.....	44
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	45
3.5.1 Análise de Discurso	45
4 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO.....	51
4.1 TRADUÇÃO: UMA PALAVRA, VÁRIOS VIESES	52
4.2 AS ABORDAGENS DE ENSINO DE LE, A TRADUÇÃO E A “ALTERNATIVA AO MÉTODO”	73
4.3 FORMAÇÃO ACADÊMICA E EXPERIÊNCIA DOCENTE: DESLOCAMENTOS SUBJETIVOS.....	80
4.4 ACONTECIMENTO COVID-19: O NOVO NORMAL?	86
5 APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A – Questionário do perfil dos professores	102
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada	104
APÊNDICE C – Roteiro para a narrativa escrita	105
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	106
ANEXO B – Transcrições e narrativas	108

1 INTRODUÇÃO

As metodologias de ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) e, por conseguinte, o próprio ensino de LE são marcados por um movimento pendular, uma vez que, ao longo da história, inúmeras abordagens e métodos foram desenvolvidos na busca de um ensino mais eficiente (LEFFA, 1988). A metáfora do pêndulo mostra-se adequada uma vez que desde o marco inicial dos estudos sobre ensino de LE, com o Método Gramática e Tradução (MGT), até a era pós-método, a história mostra um movimento oscilatório das metodologias de ensino de LE, que introduziu técnicas de ensino por vezes antagônicas em relação às predecessoras (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000; PAIVA, 2005; BROWN, 2007).

Ao longo de minha curta experiência docente², tive a oportunidade de ensinar a língua inglesa (doravante LI) por meio de diferentes abordagens. Cada instituição em que trabalhei adotava uma abordagem de ensino diferente, mas elas eram comuns em pelo menos um aspecto: a precaução (por vezes objeção) quanto ao uso da tradução como estratégia de ensino. Para Lucindo (2006, p. 1), esta proibição aconteceu muito em razão da relação que era feita da tradução com o MGT.

Meu primeiro contato com metodologias de ensino de LE deu-se na graduação. Durante aquele período foi que aprendi sobre a abordagem comunicativa, que, até então, melhor se encaixava nas minhas concepções de ensino de línguas. Segundo tal abordagem, a tradução deve ser utilizada de forma criteriosa.

Após um lapso de dez anos intermediando a aprendizagem de LI, atentei para o fato de que métodos de ensino essencialmente herméticos não abarcavam a multiplicidade de formas de aprender. Não bastasse, mais especificamente quanto aos métodos em que havia uma clara objeção quanto ao uso da tradução, o processo de ensino restou frustrante ao perceber que um sem-número de alunos ficava desmotivado e perdido, pois não somente a nossa comunicação, mas o conteúdo a ser repassado acabavam ininteligíveis.

Transgressora por natureza, não conseguia seguir à risca as orientações contidas nos manuais de instrução e, assim, outras inquietações surgiram: de que

² Sigo a sugestão de Sól (2014) e utilizo neste estudo a primeira pessoa para me referir a posições subjetivas que assumo e opto pela impessoalidade nos demais momentos.

forma as instituições em que atuamos constituem nossas representações sobre ensino de LE? Em que medida a experiência docente constitui as representações dos professores quanto ao uso da tradução?

A presente pesquisa se delimita, então, a perscrutar tais problemáticas, a compreender as representações dos professores, com um certo grau de experiência docente, sobre o uso da tradução durante o processo de ensino da LI. Tal pesquisa visa problematizar e oferecer reflexões àquelas indagações já apresentadas, sem, contudo, esgotar tema tão profundo, controverso e rico, marcado por impasses e idas e vindas.

É imprescindível lembrar que, no século passado, variados métodos de ensino de LE surgiram, cada um deles defendendo melhor forma de se ensinar línguas. Nota-se um padrão cíclico das metodologias que emergiam, que, conforme explicita Brown (2007), afastavam-se de suas predecessoras, mas levavam consigo seus aspectos positivos. Miller (2013) afirma que, no período posterior à Segunda Guerra Mundial, entre as décadas de 1950 e 1960, as pesquisas em LE focalizavam a eficiência e rapidez no ensino; entre as décadas de 1960 e 1970, o papel do professor tornou-se o foco das investigações; posteriormente, nas décadas de 1980 e 1990, alguns estudiosos debruçaram-se sobre os eventos que ocorriam em sala de aula, na tentativa de descrever os acontecimentos e prescrever melhores práticas.

Segundo Vieira-Abrahão³ (2010, *apud* MILLER, 2013), durante a década de 1980, contudo mais fortemente a partir dos anos 90, os linguistas aplicados começaram a deixar de lado a visão tecnicista e bancária do ensino de línguas e adotaram uma perspectiva crítico-reflexiva para conduzir suas pesquisas na área. Nota-se, então, uma convergência para um entendimento mais real e situado das problemáticas inerentes à sala de aula e uma quebra do paradigma da racionalidade técnica.

Na contemporaneidade, é precípua que professores se engajem em pesquisas sobre sala de aula e suas próprias práticas. Conforme Rajagopalan⁴ (2011, *apud* MILLER, 2013, p. 99), “[...] temos que voltar os nossos pensamentos

³ VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Prefácio. In: BARCELOS, A. M. F., COELHO, H. S. H. (org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 11-15.

⁴ RAJAGOPALAN, K. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre Linguística Aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, jul.-dez. 2011.

para o mundo que estamos vendo, vivendo”. Assim, é importante que a metarreflexão se torne parte de nosso cotidiano e nos possibilite aprender e (re)construir novas formas de ensinar.

Portanto, o presente trabalho pretende ouvir as reflexões de professores sobre o uso da tradução em sala de aula, suas impressões sobre tal prática, como essas impressões foram influenciadas e/ou construídas no contexto a que pertencem e se, de alguma forma, suas reflexões retroalimentam suas práticas.

Este estudo enquadra-se na linha de pesquisa *Linguística Aplicada: interfaces entre teoria e prática*, uma vez que seu objeto de investigação é o ensino de LE, além disso, para que ela se desenvolva, será necessário um suporte de teorias advindas de diversos campos das Ciências Sociais, como veremos mais adiante.

Com a maturidade da Linguística Aplicada (doravante LA) e sua consolidação como campo indisciplinar, presenciou-se o avanço das perspectivas do sul em oposição às perspectivas hegemônicas (MOITA LOPES, 2006). Percebe-se um avanço da LA em se descolar de teorias prescritivas e avançar rumo a pesquisas reflexivas que visem transformar a vida dos sujeitos para melhor. O campo vem se dedicando a problematizar a questão de criar novas epistemologias que sejam capazes de ouvir o que Moita Lopes (2006, p. 86), evocando Boaventura Santos e Milton Santos, chama de vozes do Sul.

Desse modo, as investigações na LA abriram espaço para pesquisas locais e situadas, que trazem à baila questões sociais e ideológicas, que aspiram novos olhares para a questão do ensino e aprendizagem de LE.

Faz-se necessário pontuar que, em especial no presente estudo, as noções de ideologia e subjetividade estão interligadas e, por isso, alinho-me ao pensamento de que uma pesquisa não tem neutralidade, pois é permeada da subjetividade do pesquisador, afinal o interesse pela pesquisa provém de uma inquietação. Rubem Alves⁵ (1984, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5), fala-nos que “todo ato de pesquisa é um ato político”, e, nas Ciências Humanas, a intersubjetividade está diretamente ligada à produção do conhecimento em pesquisas qualitativas; desse modo, filio-me ao pensamento dos três autores (Alves, R, 1984; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) de que não há, portanto, uma “separação

⁵ ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

asséptica” e uma “neutralidade científica” entre pesquisador e objeto pesquisado.

Nesse sentido, decidi iniciar uma investigação em uma seara em que estou implicada. Assim, posso dizer que minha pesquisa se originou de minhas inquietações e das crises de identidade docente ao longo de minha prática, que surgiam sempre que me encontrava encantada pelas minhas representações – advindas de minhas experiências tanto de aprendizagem, quanto de ensino – e pela necessidade que havia de seguir à risca a metodologia adotada nas instituições em que trabalhava.

A hipótese norteadora da presente pesquisa é de que os dizeres dos professores sobre tradução no ensino de LI são permeados pelos discursos das instituições às quais esses professores foram/estão ligados.

Guiada por esta hipótese, a questão norteadora da pesquisa é a seguinte: que representações sobre tradução emergem no discurso de professores de LI ao serem interpelados sobre seu uso em sala de aula?

A partir dessa questão, foram sistematizadas as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) que sentidos os professores atribuem à tradução em ensino de LI, a partir de suas representações sobre as metodologias de ensino de LE?
- b) Do ponto de vista do professor, qual a relação entre sua formação acadêmica e sua experiência docente com a constituição de suas representações?
- c) Em que medida os discursos institucionais (acadêmico, laboral) interpelam as representações desses sujeitos sobre tradução no ensino e contribuem para a constituição identitária desses professores?

Tendo em vista a questão norteadora deste estudo e as perguntas de pesquisa delineadas anteriormente, foi delimitado o seguinte objetivo geral:

- a) investigar quais são as representações dos professores sobre o uso de tradução como um recurso pedagógico no ensino de LI.

Como desdobramento do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram constituídos:

- a) mapear as representações de professores sobre tradução no ensino e na aprendizagem de LI;
- b) identificar em que medida a formação acadêmica e as metodologias de ensino de LE contribuem para a constituição das representações dos professores sobre tradução;
- c) compreender em que medida a experiência docente contribui para a constituição das representações dos professores sobre tradução.

Os participantes da pesquisa foram três professores da rede estadual de educação da Região dos Inconfidentes de Minas Gerais, com formação e experiência docente em diferentes instituições de ensino de LI. Acredito que a opção pela escuta desse perfil de professores pode complementar a pesquisa de Espírito Santo (2016)⁶, em que a autora lembra que “[...] o contexto de formação pode ter gerado algum tipo de viés ou interferência nas respostas das informantes⁷” (p. 80), considerando que os professores participantes do estudo estavam em processo de formação e de estágio na mesma instituição.

Como já mencionado anteriormente, a presente pesquisa enquadra-se no campo da LA, tendo em vista os objetivos desta investigação e o seu objeto de estudo. Além disso, foram eleitos como lentes teóricas balizadoras da investigação os construtos de identidade, subjetividade e representações, provenientes dos Estudos Culturais e da Análise de Discurso (AD); as noções de tradução, advindas dos Estudos da Tradução; de tradução aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, provenientes da LA; de metodologias e abordagens de ensino de LE, também provenientes da Linguística Aplicada; e de discurso, ideologia, memória e acontecimento, advindos da análise de discurso franco-brasileira. Todo esse arcabouço teórico demonstra a perspectiva interdisciplinar do estudo, característica própria das pesquisas em LA. Espera-se que, com isso, esta pesquisa possa contribuir para uma compreensão das representações de professores de LI acerca do uso de tradução em sala de aula.

⁶ Uma breve discussão sobre este estudo será apresentada no capítulo de referencial teórico.

⁷ O termo “informantes” foi utilizado por Espírito Santo (2016) em seu trabalho. Na presente pesquisa, utilizo o termo “participantes”, por entendê-lo mais adequado a pesquisas em LA.

Esta investigação visa investir na escuta dos professores, sujeitos sobre os quais durante muito tempo se falou, mas cujas vozes pouco se ouviu. Assim, este estudo busca se desenrolar em sintonia com a maturidade da LA, que hoje caminha

[...] da noção de treinamento em direção às noções de educação, formação, trabalho e desenvolvimento profissional [...], da busca pela eficiência a partir da subserviência às abordagens e métodos prescritos em direção à criticidade e à ética na época “pós-método” [...], da prática reflexiva à pesquisa colaborativa e à pesquisa-ação [...] (MILLER, 2013, p. 100).

Em consonância com a preocupação relacionada à transformação social por meio da educação, busca-se “[...] entendimentos mais profundos de questões que surgem em práticas sociais situadas que envolvem linguagem e para um desejo de teorização” (MILLER, 2013, p. 107). Assim, esta pesquisa não visa prescrever a melhor maneira de se ensinar a LI, mas buscar entendimentos, a partir dos dizeres daqueles que estão diretamente implicados na área, sobre como se constituem as representações sobre uso de tradução no ensino.

A justificativa para esta pesquisa está ancorada em alguns pilares. Primeiramente, como já explicitado, na necessidade de se ouvir uma diversidade de vozes sobre a temática. Alguns estudos sobre crenças já foram realizados, mas ainda é escassa a quantidade de pesquisas sobre representações de professores sobre tradução no contexto do interior de Minas Gerais; além disso, estudos sobre representações estão se expandindo em LA (GHIRALDELO, 2002; GRIGOLETTO, 2007; SÓL, 2014). Em segundo lugar, ancora-se na possibilidade de escuta de professores experientes, cujas reflexões sobre a temática podem auxiliar nas pesquisas sobre ensino de LI. Posteriormente, na esperança de instigar uma reflexão dos professores acerca de suas representações sobre tradução e ser um espaço de (des)construção de paradigmas sobre o uso de tradução em sala de aula, por meio da metarreflexão sobre suas práticas e sobre suas experiências como aluno e professor.

Acreditamos que este estudo possa contribuir para as pesquisas sobre formação de professores e de ensino e aprendizagem de LE, bem como ser um lugar de reflexão para docentes sobre o papel da tradução no ensino.

Para alcançar os objetivos propostos, faz-se necessário apresentar alguns construtos e pressupostos teóricos balizadores deste trabalho. No texto que se segue, são expostos, portanto: a) as noções de tradução; b) o lugar da tradução

nos métodos e abordagens de ensino de LE; c) as noções de sujeito, identidade, representações e acontecimento. Além disso, ainda no segundo capítulo, uma seção será dedicada para tratar de um evento inesperado que nos atravessou durante esta investigação: a pandemia do novo coronavírus (covid-19). Essas noções são necessárias tanto para base teórica, quanto para análise do *corpus* gerado.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, serão abordados os fundamentos teóricos que embasam este estudo. Tais fundamentos serão tomados para subsidiar a discussão acerca da temática das representações de professores sobre o uso da tradução no ensino, que é o foco desta pesquisa.

2.1 MAS AFINAL, O QUE É TRADUÇÃO?

Considerando que o objetivo primário desta investigação é compreender as representações dos professores sobre tradução no ensino, optou-se por iniciar este capítulo apresentando as noções de tradução, primeiramente, por uma questão de organização do trabalho e fluidez da construção do pensamento⁸. Em segundo lugar, por acreditar que se precisa, antes de tudo, buscar entender as noções de tradução e o que é a tradução como recurso pedagógico, uma vez que, até os dias atuais, a temática “tradução na sala de aula” parece evocar o MGT, o que contribui para a perpetuação da noção de que a tradução é prejudicial à aprendizagem (CASADO; GUERRERO, 1993; LUCINDO, 2006; CORACINI, 2007; BRANCO, 2011; LAIÑO; MELO; SALDANHA, 2014).

2.1.1 Algumas noções sobre tradução

Para Baker⁹ (1998, p. 273 *apud* BRANCO, 2011, p. 162), tradução é “[...] habilidade de significados específicos serem transferidos de uma língua para outra sem mudanças radicais”. Branco avalia que a visão da autora sobre tradução se refere à busca pela manutenção do sentido original, empreendendo-se as adequações que se fizerem necessárias. Klein-Bradley e Franklin¹⁰ (1998, p. 56 *apud* BRANCO, 2011, p.162), em um raciocínio similar, descrevem a tradução como “[...] a transferência de conteúdo de uma cultura para outra”. Nesse sentido, a

⁸ A noção de tradução apresentada nesse estudo não visa exaurir o assunto, dada sua complexidade teórica e prática, mas contribuir para as discussões das representações dos professores sobre a temática da tradução utilizada pedagogicamente.

⁹ BAKER, M. **Routledge encyclopedia of translation studies**. London: Routledge, 1998.

¹⁰ KLEIN-BRALEY, C.; FRANKLIN, P. The foreigner in the refrigerator. In: MALMKJAER, K. (Ed.). **Translation and language teaching. Language teaching and translation**. Manchester: St. Jerome, 1998. p. 53-61.

tradução não é entendida como uma mera transposição de palavras de uma língua para a outra, mas uma adequação ao contexto linguístico e cultural. Para Hurtado Albir¹¹ (1988, *apud* LUCINDO, 1998, p. 3), “[...] tradução é um processo de reexpressão do sentido que as palavras e frases adquirem no contexto”.

Vale ressaltar que, para todas as definições de tradução fornecidas por esses autores, a questão da adequação do sentido ao contexto é ponto de consonância. De acordo com Branco (2011, p. 162), essas definições “[...] são aplicadas ao contexto de sala de aula de LE, pois, a tradução nesse ambiente se faz de forma indireta, i.e., o propósito não é a tradução em si, mas fazer com que o aluno entenda a língua estrangeira estudada e assimile sua estrutura e uso”. Nesta pesquisa, filio-me a esse pensamento, pois o propósito do professor, ao utilizar a tradução em salas de aula de LE, é fornecer subsídio para que o aluno construa o conhecimento da melhor maneira possível, inclusive fornecendo traduções nos momentos em que o contexto exigir.

Apresentadas algumas as noções de tradução para diferentes autores, passa-se, agora, para a categorização de tradução de Jakobson, uma noção que será cara a este estudo, tanto como pressuposto teórico, quanto como balizador dos gestos de interpretação dos dizeres dos professores.

2.1.2 Categorização de tradução segundo Jakobson

De acordo com Jakobson (2004, p. 114, tradução livre), “[...] para nós, enquanto linguistas ou meros usuários das palavras, o significado de qualquer signo linguístico consiste em sua tradução para um signo alternativo, em especial para um signo cujo significado é mais completamente desenvolvido”¹².

Seguindo essa noção, o estudioso desenvolveu, em 1959, uma categorização na qual subdividiu a tradução em três tipos, a saber: tradução intralingual, interlingual e intersemiótica.

Entende-se como tradução intralingual (ou reformulação) a interpretação de signos verbais utilizando-se de outros signos verbais da mesma língua. Já a

¹¹ HURTADO ALBIR, A. Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. *In*: JORNADAS INTERNACIONALES DE DIDÁCTICA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA, 2., 1988, Madrid. **Anais...**, Madrid: Ministerio de Cultura, 1988, p. 53-79.

¹² “[...] for us, both as linguists and as ordinary word-users, the meaning of any linguistic sign is its translation into some further, alternative sign, especially a sign in which it is more fully developed.”

tradução interlingual (ou tradução propriamente dita) compreende a interpretação de signos verbais utilizando-se signos verbais de outra língua. Finalmente, a tradução intersemiótica (ou transmutação) consiste em interpretar os signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais e vice-versa (JAKOBSON, 2004, p.114).

Expostas essas noções, percebe-se que as três categorias de tradução podem ser encontradas na sala de aula. Uma tradução intralingual em um contexto de sala de aula de LI poderia ocorrer quando um aluno (nesse caso com certo grau de domínio da língua-alvo) pergunta ao(à) professor(a), por exemplo, o significado da palavra “*bachelor*”, cuja resposta poderia se dar na própria língua-alvo: *it’s an unmarried man*. Contudo, conforme explicita Jakobson (2004), em algumas ocasiões, a tradução se baseia em sinônimos cuja equivalência não é total.

Já uma tradução interlingual da mesma palavra, “*bachelor*”, seria “um homem solteiro”. Assim como na categoria anterior, Jakobson também defende que não há, nesse tipo de tradução, uma equivalência completa entre os signos da língua estrangeira para a língua materna¹³ (LM).

Finalmente, uma possível tradução intersemiótica da palavra “*bachelor*” poderia se dar por meio da exposição de figuras de um homem casado e um homem solteiro, apontando para aquela que indica o significado arguido. Pelos exemplos anteriores, nota-se que muitas vezes o professor utiliza essas categorias em suas aulas, mas não as reconhece teoricamente, ou entende a tradução somente como sendo a tradução interlingual (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 74), ou até mesmo não tem ideia de como utilizá-las de modo que favoreça o ensino-aprendizado da LE (CACHO, 2016)

Compreendidas as noções e as categorizações de tradução, imprescindíveis a este estudo, passa-se agora para uma incursão sobre os mais proeminentes métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras desde o MGT até a era pós-método, delineando o lugar da tradução em cada um deles e apontando em que medida o uso dessa habilidade foi variando de significado. Tal incursão se faz necessária pois, pensando na hipótese deste estudo, de que os discursos dos professores sobre tradução são permeados pelo discurso institucional,

¹³ Nos Estudos da Tradução, é utilizado o termo “Língua-Fonte”, mas neste trabalho será utilizado o termo “Língua Materna”, por acreditar ser o mais comumente empregado na LA. De antemão, salienta-se que neste estudo não será elaborada uma distinção entre LM e tradução, mesmo ciente de que os termos não são intercambiáveis. Para este estudo, compreende-se a tradução como as três categorias de Jakobson e LM como os usos cotidianos de português em sala de aula.

acredita-se ser possível que os professores sejam constituídos pelas metodologias de ensino que tiveram a oportunidade de conhecer ao longo da formação e da prática docente.

2.2 A TRADUÇÃO NAS IDAS E VINDAS DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao lançar um olhar sobre a história do ensino de LE, percebe-se como as interpretações do modo de se aprender uma língua e a forma mais eficiente de ensiná-la variaram bastante desde o século XVIII. Albert Marckwardt¹⁴ (1975, p. 5, *apud* BROWN, 2007, p. 18) percebeu essas idas e vindas no ensino de línguas como um padrão cíclico, pois um novo método surgia a cada quarto de século.

Sempre que um novo método era desenvolvido, agregavam-se os aspectos positivos do seu predecessor, que logo se tornava prescindível e, por vezes, denegado (BROWN, 2007). Segundo o autor, foi assim quando o Audiolinguismo tomou emprestado princípios do Método Direto (MD) ao mesmo tempo em que rompeu inteiramente com o MGT.

O papel da tradução no ensino de LE sofreu tantas oscilações, que se, por um lado, era o principal pilar de alguma metodologia, por outro lado, era rechaçado em outra metodologia. A língua materna e a tradução eram a pedra angular do MGT e “[...] o resultado era que a aprendizagem¹⁵ da LE não passava de um processo de tradução, entendida como a transposição de palavras de uma língua para outra, em um processo que deixava de lado qualquer situação comunicativa real.” (CASADO; GUERRERO, 1993, p. 394, tradução livre)¹⁶.

Parece haver consenso entre os estudiosos (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000; PAIVA, 2005; BROWN, 2007) de que o primeiro método de ensino de LE foi o MGT. Segundo Howatt¹⁷ (1984, p.131, *apud* PAIVA, 2005, p.1), o método teve início no século XVIII, com o intuito de ensinar línguas clássicas (Latim e Grego).

¹⁴ MARCKWARDT, A. Changing winds and shifting sands. **MST English Quarterly**, v. 21, p. 3-11, 1972.

¹⁵ As autoras usam os termos “aquisição” e “aprendizagem” indistintamente, assim como os termos LE e L2.

¹⁶ “El resultado era que la adquisición de una L2 no era más que un proceso de traducción, entendida ésta como la transposición de palabras de una lengua a otra en un proceso que dejaba al margen cualquier situación comunicativa real.”

¹⁷ HOWAT, A. P. R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

Tal método focava o ensino de regras gramaticais, memorização de vocabulário, tradução de textos e exercícios escritos. Pouca ou nenhuma atenção era dada à oralidade, uma vez que o objetivo era preparar o aluno para adquirir proficiência em leitura na língua estudada.

No MGT, o objetivo não era a comunicação e expressão oral do aprendiz na língua-alvo, o que se buscava era propiciar ao aluno um arcabouço (meta)linguístico para a leitura. Para Branco (2011), o MGT, de fato, “[...] não se adequa às necessidades sociais ou aos avanços teórico-metodológicos que a tradução tem ganhado com o passar do tempo” (p. 166). Apesar das críticas, segundo Leffa (1988), o MGT foi a metodologia usada por mais tempo ao longo da história do ensino de LE.

Para alcançar o objetivo proposto pelo MGT, longas e profundas explicações sobre estruturas gramaticais eram dadas e a presença da LM era muito forte, tanto para longas explicações quanto nas traduções dos textos clássicos que os alunos deveriam fazer. Nesse contexto, o professor era a autoridade na sala de aula e, para que os alunos pudessem aprender, deveriam seguir as instruções dele. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.17)

Segundo Brown (2007), surpreendentemente, esse método resistiu a tentativas de reformas no ensino de línguas na virada do século XX e até hoje é empregado em muitos contextos de educacionais.

Em afastamento a essa concepção de aprendizagem instrumental de língua, o MD emergiu com foco na oralidade, descolando-se por completo do seu predecessor e entendendo a tradução como desnecessária e prejudicial à aprendizagem. A aprendizagem da LE passa a se dar por imersão, objetivando que o aluno criasse uma relação direta entre a “coisa” e a língua-alvo, sem interferência da LM, de modo que o aprendiz fosse instigado a pensar somente na LE (LEFFA, 1988). Casado e Guerrero (1993) nos ensinam que imersão é a “[...] relação direta entre o significante e o objeto mostrado ou desenhado, ou a ação, também desenhada ou representada com ajuda de gestos, mímicas e etc.” (p. 394, tradução livre)¹⁸. De acordo com Lucindo (2006, p. 2), “[...] em suma, é neste período que a tradução assume o papel de vilã-secundária, ou melhor dizendo, o papel de vilã que existe na história, mas que nunca aparece em cena”.

¹⁸ “[...] relación directa entre el significante y el objeto mostrado o dibujado o la acción, también dibujada o representada con ayuda de gestualización, mimo, etc.”

O surgimento do MD no século XX e sua priorização das habilidades comunicativas eram necessários dado o momento histórico. Cook¹⁹ (2003, p. 33 *apud* PAIVA, 2005, p. 2) relaciona a migração e a expansão comercial para terras estrangeiras com a mudança no perfil dos aprendizes de língua estrangeira, fato que influenciou e impulsionou o surgimento de um método com foco nas habilidades orais.

A premissa do MD é de que uma segunda língua deveria ser aprendida da mesma forma que a LM. Para isso, lançava-se mão de muita interação oral, foco na pronúncia correta, usos espontâneos da língua e (o fator antagônico entre o MD e o MGT) nenhuma tradução entre a LM e a língua-alvo era permitida, ou seja, toda a interação era conduzida na língua-alvo, utilizando-se, quando necessário, figuras para ajudar na compreensão (LARSEN-FREEMAN, 2000).

De acordo com Brown (2007), o MD popularizou-se, principalmente, na Europa e passou a ser amplamente aceito nas instituições privadas de ensino de língua. Contudo, devido a entraves financeiros, tempo, elevado número de alunos na sala de aula e dificuldade de encontrar professores proficientes na língua-alvo, esse método não se adaptava à realidade das escolas públicas e à realidade de países de proporções continentais, como Brasil e Estados Unidos. Conseqüentemente, o MD acabou caindo em desuso.

Devido às limitações anteriormente expostas, as instituições de ensino americanas, influenciadas por Coleman²⁰ (1929 *apud* BROWN, 2007, p. 22), acabaram retornando ao MGT entre os anos de 1930 e 1940. Entretanto, com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, os EUA precisavam de falantes fluentes tanto das línguas dos aliados, quanto das línguas dos inimigos; como não encontraram esses falantes, o exército americano investiu em cursos de língua que focavam as habilidades orais. Assim surgiu o Audiolingüismo, ou, como é conhecido, o Método do Exército. (BROWN, 2007, p. 24).

Esse método, fundamentado nas premissas estruturalistas e behavioristas (LEFFA, 1988), tinha como objetivo ensinar línguas estrangeiras de forma rápida, com foco na oralidade, utilizando-se, para isso, de muitos exercícios de repetição (*drills*), correção da pronúncia (os erros eram imediatamente corrigidos), gramática

¹⁹ COOK, G. **Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press. 2003.

²⁰ COLEMAN, A. **The teaching of modern foreign languages in the United States: a report prepared for modern language study**. New York: Macmillan, 1929.

ensinada de forma indutiva, pouco ou nenhum uso da língua materna, além de reforços positivos de respostas corretas dos aprendizes (LARSEN-FREEMAN, 2000).

O Audiolinguismo foi muito popular e, segundo Brown (2007), até hoje são encontradas adaptações desse método. Apesar do sucesso, ele também recebeu muitas críticas, pois os aprendizes não conseguiam atingir uma proficiência comunicativa de longo prazo e acabavam sendo comparados a “papagaios”, devido às incessantes repetições e ao ato mecanizado de aprender (LEFFA, 1988).

De acordo com Leffa (1988), após décadas de idas e vindas dos métodos de ensino de línguas, muitos deles centrados no código da língua – ascendendo da palavra até o nível da frase –, iniciou-se, na Europa, um movimento de estudo da língua com foco no discurso – ou seja, em seus aspectos semânticos e sociolinguísticos –, surgindo, assim, a Abordagem Comunicativa (AC). Para o autor, a língua passa a ser entendida “[...] não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” (p.19).

Com o advento da AC e, posteriormente, da era pós-método, como veremos mais adiante, focalizou-se aspectos funcionais e comunicativos da língua, preocupando-se com o seu uso apropriado de acordo com o contexto. A partir daí, a tradução e a LM adquirem novo valor. Isso se deve, muito provavelmente, ao fato de pesquisas começarem a sinalizar para uma dificuldade de ruptura com a LM durante a aprendizagem da LE. Conforme apontou Bouton²¹ (1974, p. 168 *apud* CASADO; GUERRERO, 1993, p. 395, tradução livre)²², “[...] para o adolescente e o adulto que descobrem a língua estrangeira, a experiência que representa a situação da aquisição é imediatamente reorganizada pela língua materna”.

A AC tem como características o foco no aspecto pragmático da língua (funcional, sociolinguístico e estratégico), sem descartar os aspectos organizacionais (gramatical e discursivo), visando à aquisição de competência comunicativa pelos alunos. A correção de erros passa a ser feita em momento oportuno, sem interrupção da produção dos alunos. A AC tem como objetivo desenvolver a fluidez da conversação, sem se ater às imprecisões e incorreções gramaticais e de

²¹ BOUTON, C. P. **L'acquisition d'une langue étrangère**. Paris: Klincksieck, 1984.

²² “[...] pour l'adolescent et l'adulte qui découvrent la langue seconde, l'expérience que représente la situation d'acquisition est immédiatement réorganisé par la langue maternelle”.

pronúncia, as quais poderiam ser trabalhadas em um outro momento (BROWN, 2007).

Segundo Larsen-Freeman (2000), nessa abordagem, os alunos devem ter a oportunidade de desenvolver a autonomia e descobrir seu próprio estilo de aprender, ou seja, devem estar cientes de suas fraquezas e de seus pontos fortes – reconhece-se, nesse caso, a importância da responsabilidade do aluno em seu próprio aprendizado. No que tange ao professor, este tem o papel de facilitador que encoraja os alunos na construção do aprendizado; para isso, o aspecto da afetividade é um fator importante na interação professor-aluno (LEFFA, 1988).

Nesse modelo, um uso criterioso da língua materna é aceito para que seja viável o aprendizado (BROWN, 2007); a tradução pode ser usada se for beneficiar os alunos – na AC o professor deve lançar mão de quaisquer meios para motivar os alunos a utilizarem a língua estudada.

Apesar de ter apresentado novas perspectivas sobre o ensino de LE, como o papel do professor como mediador e do aluno como responsável pelo seu aprendizado e o foco no desenvolvimento de uma competência comunicativa, a AC, assim como os demais métodos, recebeu críticas por parte dos estudiosos. Um exemplo dessas críticas é quanto à autenticidade dos conteúdos utilizados em sala de aula (CORACINI, 2007).

A área de ensino de LE viu-se, então, diante da necessidade de construir uma pedagogia pós-método, face à insatisfação com as limitações do conceito de “método”. Um dos grandes defensores dessa pedagogia, Kumaravadivelu (2001) advoga que o conceito de pós-método não se traduz na busca por um método alternativo, mas, sim, em uma alternativa ao método.

Para o estudioso, a pedagogia pós-método consiste em três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticidade e possibilidade. O parâmetro da particularidade quer dizer que o ensino de LE deve ser sensível a um grupo particular de professores que ensinam um grupo particular de alunos, os quais possuem objetivos particulares e que estão inseridos em um contexto sociocultural particular (KUMARAVADIVELU, 2001).

Esse parâmetro opõe-se à pedagogia homogeneizadora dos métodos, que possuem um conjunto de objetivos que são realizáveis por meio de um grupo de princípios e procedimentos, desconsiderando os aspectos situacionais de onde é

empregado. Kumaravadivelu (2001, p. 539), citando Becker²³ (1986), afirma que o parâmetro da particularidade não é um ponto de partida, mas, sim, algo a que chegamos por meio de um ciclo contínuo de observação, reflexão e ação.

A praticidade não tem a ver apenas com a prática em salas de aula, mas com algo maior, que é a relação entre teoria e prática. Segundo essa dimensão, a dicotomia teoria e prática é prejudicial ao ensino, uma vez que ignora o conhecimento prático dos professores. Para vários educadores, dentre eles Elliot²⁴ (1991, *apud* KUMARAVADIVELU, 2001, p. 540), teoria e prática se informam mutuamente e, juntas, constituem uma práxis dialética. O parâmetro da praticidade objetiva a geração de uma teoria por professores a partir da prática, em contraposição à noção de que professores devem aplicar a teoria criada por estudiosos, testá-la e refletir sobre ela, ação que acaba mantendo, ainda que sutilmente, o caráter de subserviência dos professores.

Finalmente, a possibilidade, derivada dos trabalhos de Paulo Freire, critica o par poder e domínio, intrínseco às pedagogias, implementado para manter as desigualdades sociais. Kumaravadivelu (2001) cita diversos estudiosos – Simon (1988) e Giroux (1988), Auerbach (1995) e Benesch (2001) – que defendem que professores questionem o *status quo* que os mantêm subjugados, o que seria uma ação empoderadora, a partir do parâmetro da possibilidade, e apontam para a “[...] necessidade de desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que considerem as experiências que as pessoas trazem à sala de aula” (GIROUX²⁵, 1988, p.134 *apud* KUMARAVADIVELU, 2001, p. 543)²⁶.

Este parâmetro rejeita a visão estrita de ensino de línguas pautado nos elementos linguísticos funcionais, que deixa de lado a consciência sociopolítica dos participantes da sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2001).

Em suma, adotar uma pedagogia pós-método significa levar em consideração as necessidades socioculturais do contexto em que a prática didática ocorre, ponderar que professores, a partir de suas reflexões locais e situadas, podem também teorizar e questionar as pedagogias que mantêm estáveis as

²³ BECKER, A. Language in particular: A lecture. *In*: TANNEN, D. (ed.). **Linguistics in context: connecting observation and understanding**. Norwood, NJ: Ablex, 1986. p. 17-35.

²⁴ ELLIOTT, J. **Action research for educational change**. Buckingham: Open University Press, 1991.

²⁵ GIROUX, H. A. **Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

²⁶ “[...] the need to develop theories, forms of knowledge, and social practices that work with the experiences that people bring to the pedagogical setting”.

estruturas sociais por meio do poder e da dominação e da subjugação dos conhecimentos individuais daqueles inseridos no contexto escolar.

Isso posto, saliento que a escolha por um método ou uma pedagogia para ensino de LE, quando não é imposta institucionalmente, por meio do currículo escolar e de políticas públicas, parte das representações que os professores têm sobre a maneira mais eficiente de se ensinar. Sendo assim, expostas as noções de tradução e as principais abordagens de ensino de LE, passa-se, agora, para as noções de sujeito, identidade, representação e acontecimento, as quais serão fundamentais para subsidiar a pesquisa que foi desenvolvida.

2.3 SUJEITO, IDENTIDADE, REPRESENTAÇÕES E ACONTECIMENTO

Acredito que compreender as noções de sujeito e identidade seja importante para entender a origem das escolhas dos professores de LI ao adotar algum método e suas posturas frente ao uso da tradução. Desse modo, traço essas noções de forma sintética, com base em autores dos Estudos Culturais, da LA e da AD.

Discutiu-se, anteriormente, sobre o percurso da LA e as mudanças na área das Ciências Humanas e Sociais, que testemunharam um deslocamento das epistemologias do centro para a periferia – do Norte para o Sul. Assim como esse movimento de “suleamento” (MOITA LOPES, 2006; KLEIMAN, 2013) das epistemes vem quebrando paradigmas – grupos, cujas identidades eram antes estancadas e homogêneas pelas culturas ocidentais hegemônicas, agora emitem suas vozes sobre noções de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade –, a questão da identidade também foi posta em xeque. Hall (2006, p. 7) argumenta que:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Esse processo de transformação social na pós-modernidade questiona, como aponta o autor, a concepção essencialista e fixa de identidade, própria do

Iluminismo. Para ele, há três concepções distintas de identidade, provenientes do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo era baseado na ideia de um ser centrado, unificado, racional, que nascia e se desenvolvia, mas mantinha, ao longo de sua existência, a mesma essência. O sujeito sociológico baseava-se na noção de que o núcleo do sujeito era formado a partir de sua relação com as pessoas à sua volta. Eram as interações sociais, os valores, sentidos e símbolos compartilhados que mediavam a constituição do sujeito. “A identidade, então, costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2006, p. 12).

Contudo, as estruturas sociais e culturais estão mudando, e o sujeito, antes visto como unificado e estável, integrante de uma sociedade também estável, aos poucos se torna fragmentado e composto de várias identidades. Em paralelo, o “mundo lá fora” está também em colapso em consequência das transformações estruturais e institucionais. Esse processo de cisão produz o sujeito pós-moderno, caracterizado por não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’ (grifo do autor): formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

Em sintonia com esse sujeito pós-moderno descrito por Hall (2006), cuja identidade é continuamente deslocada a partir das relações estabelecidas com o mundo lá fora, Coracini (2007) afirma, citando Lacan²⁷ (1966), que o sujeito é formado a partir do olhar do “outro”, ou seja, “[...] a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), cujo discurso nos perpassa e nos constitui em sujeitos, construindo, no nosso imaginário, a verdade sobre nós mesmos” (p. 17).

Coracini (2007) depreende também, a partir de seus estudos, que na concepção foucaultiana o sujeito é uma construção social e discursiva que está em constante constituição e transformação. Dito de outro modo, o sujeito forma-se a partir das relações que estabelece com o seu entorno e se constrói por meio do imaginário social, a sua identidade.

Dessa forma, pode-se entender que a identidade é constituída a partir das interações do sujeito com seu meio social, com as pessoas ao seu redor, valores,

²⁷ LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. **Escritos**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

crenças, ideologias, cultura; a identidade, então, não pode ser compreendida em separado do social. Para Derrida²⁸ (1996, p. 31 *apud* CORACINI, 2007, p.51), a identidade é como um sentimento de pertença (talvez ilusório) a um grupo, nação, contexto histórico, em que o sujeito se faz inscrito.

Sendo o “eu” um sujeito constituído do e pelo “outro”, a minha interpretação – e a minha identidade – é formada, segundo Coracini (2007, p. 51),

[...] a partir do olhar do outro, da fé que este olhar é capaz de suscitar no outro e em mim mesma, do respeito ou submissão às leis, regras e normas do convívio social, que internalizadas, me constituem e instituem minha pertença, que é mais ou menos política, mas sempre política, sempre resultante de um ato de poder.

As identidades resultam, então, de uma relação de força daqueles que detêm o poder e, por isso, são capazes de criar verdades nos sujeitos e disseminá-las na sociedade por meio do discurso (CORACINI, 2007). E são essas verdades impostas que possibilitam que o “eu” seja dito e interpretado pelo “outro”.

Entendendo que o sujeito e, conseqüentemente sua identidade, é constituído pelas relações com seu entorno e pelas relações de poder e que esse mesmo sujeito é afetado pelos dizeres anteriores e exteriores a ele, as suas representações sobre o mundo são também tangenciadas por essas relações.

A noção de representação que se adota nesta investigação está para além daquelas trazidas nos estudos socioculturais, nomeadamente, “representações culturais”. Aqui, filio-me à noção de representação atravessada pela psicanálise, em que “[...] as representações constituem o imaginário do sujeito e são de natureza inconsciente” (SÓL; NEVES, 2012, p. 207). Nesse sentido, o sujeito é compreendido “[...] como cindido, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente e habitado por outros [...]” (SÓL; NEVES, 2012, p. 207), e a identidade é vista como algo em constante construção, líquida e marcada por deslocamentos, como descrito anteriormente.

Outra noção cara a este estudo e que apresenta uma relação entre passado, presente e futuro é a de acontecimento. Para Pêcheux (2015), acontecimento pode ser compreendido como “[...] ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (p. 16). Neste trabalho, a memória será tratada do ponto de vista foucaultiano e derridiano, “[...] que enfatizam essa relação de

²⁸ DERRIDA, J. **Le monolinguisme de l'autre**. Paris: Gallimard, 1996.

interdependência da memória com sujeito e o passado-presente-futuro.” (SÓL, 2014, p. 63). Assim, o sujeito (afetado pelo esquecimento), ao se narrar ou ao narrar um acontecimento, aciona uma memória de eventos que são passados, mas eivados de uma relação com o presente.

Segundo Sól (2014, p. 65),

O acontecimento não se prende ao tempo, porque perpassa o sujeito, buscando novos encontros. Assim, o tempo da efetuação não é o cronológico, por esse motivo, está fundado em si mesmo, como pensa Gilles Deleuze (2006). Para esse autor, o acontecimento é singular e paradoxal, pois é, ao mesmo tempo, o que está fora (exemplificado pela ferida) e, por sua vez, existindo antes do sujeito; no entanto, para se constituir como acontecimento, precisa ocorrer no/para o sujeito.

Desse modo, a noção de acontecimento para este estudo é uma conjunção das considerações da história e do significado que o sujeito atribui a ela.

Na seção seguinte, tratarei do acontecimento covid-19, um evento que nos atravessou (atravessa) e cujas discursividades sempre nos afetarão como sujeitos sócio-historicamente constituídos.

2.4 ACONTECIMENTO COVID-19: AQUILO QUE NOS ATRAVESSA

Aos onze dias do mês de março de dois mil e dezenove, iniciava-se o primeiro semestre letivo daquilo que parecia ser o acontecimento mais importante da minha trajetória docente e acadêmica até então. Retornar à universidade após oito anos longe do mundo acadêmico já indiciava os desafios que seriam enfrentados, porém era surreal (e inimaginável) que um desafio ainda maior estaria por vir dali a exatos 366 dias.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou o estado da contaminação por covid-19 ao grau de pandemia. Em 20 de março, o governador de Minas Gerais decretou estado de calamidade pública no Estado em função do vírus, determinando, assim, o fechamento das escolas, o que afetou a todos nesta pesquisa.

Aquilo que de certa forma já sabíamos, mas não ousávamos exteriorizar, agora se tornava oficial – o mundo como conhecíamos sofreria uma mudança que marcaria a história da humanidade.

De acordo com a própria OMS, a covid-19 é uma doença causada pelo

novo coronavírus (Sars-CoV-2), cujos primeiros casos notificados foram na cidade de Wuhan, na China, à época tratados como uma pneumonia viral.

Ao contrário do que muitos pensavam, o novo coronavírus não está sendo “só uma gripezinha”. A doença aflige milhões de pessoas no mundo todo e, pensando no contexto brasileiro, joga luz sobre diversas mazelas sociais, em especial a questão da educação pública no país.

Boaventura de Sousa Santos (2020), em seu recente trabalho *A cruel pedagogia do vírus*, discorre sobre a maneira como a pandemia expõe e agrava sistemas (de saúde, educacionais, entre outros) já colapsados e revela a real situação a que muitos estão sujeitos. E ela o faz revelando uma Europa invisível, uma América invisível, um Brasil invisível.

Resumidamente, o autor denuncia o quão discriminatória é a quarentena, pois ela lança luz a uma vulnerabilidade que a precede e que com ela se agrava. “A quarentena não apenas torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam.” (SANTOS, 2020, p. 21).

Em Minas Gerais, as aulas presenciais foram suspensas pela Deliberação nº 18, de 22 de março de 2020. Sendo assim, a Secretaria do Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais instituiu, por meio da Resolução SEE nº 4.310, de 22 de abril de 2020, as normas para oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (doravante RENP) nas escolas estaduais da rede pública de educação em decorrência da pandemia por covid-19. Esse regime especial teve como objetivo possibilitar a retomada do processo educacional e evitar a ampliação de desigualdades.

Esse sistema baseia-se em um Plano de Estudos Tutorado (PET) que abrange atividades semanais baseadas nas habilidades a serem desenvolvidas para cada ano de escolaridade e seu respectivo componente curricular, e é organizado de acordo com o currículo referência de Minas Gerais. Contudo, conforme explicitado no próprio documento orientador, “[...] alguns PET não contemplam a totalidade dos componentes previstos na organização curricular.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 5), cabendo ao professor construir as atividades necessárias à complementação do conteúdo para ensinar a aprendizagem dos estudantes.

O PET fica à disposição de todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), além de poder ser disponibilizada a versão impressa dos materiais para os estudantes, caso necessário.

Para auxiliar pais, responsáveis, professores e estudantes durante essa trajetória, o SEE/MG criou o site *estudeemcasa.educação.mg.gov.br*, que reúne informações sobre o RENP. Foi disponibilizado também o aplicativo *Digital Conexão Escola*, em que os alunos têm acesso ao PET, videoaulas, atividades de fixação, além de *chat*. Para que os estudantes tenham acesso a esse conteúdo, a SEE/MG disponibilizou dados móveis gratuitos. Finalmente, foi criado o programa *Se liga na Educação*, que é televisionado de segunda a sexta-feira pelo canal *Rede Minas*, além de estar disponível na plataforma *YouTube* e no sítio eletrônico mencionado anteriormente.

Desse modo, diante desse “novo normal”, nota-se um esforço por parte da SEE/MG e do Governo de Minas Gerais em viabilizar o acesso à educação a todos os estudantes da Rede Estadual de Ensino, em uma tentativa de mitigar as desigualdades educacionais que já eram latentes em tempos “normais”.

A pandemia trouxe desafios para todos. No caso particular deste estudo, foi necessário traçar uma nova rota para sua continuidade. No campo material, a rota alternativa foi conduzir as entrevistas de forma remota, o que não foi complicado. Dificultoso foi manter o equilíbrio mental em meio ao turbilhão de emoções. É inevitável que essa contingência nos afete como sujeitos de maneira irremediável. É inevitável também que afete os rumos da presente pesquisa, uma vez que a pandemia causada pelo covid-19 evidenciou a efemeridade de nossas vidas, a impossibilidade do controle, a fragilidade da psique humana e a angústia constituinte dos sujeitos professores. Desse modo, eu, como pesquisadora, me percebi ainda mais como sujeito da incompletude diante das mudanças imprevisíveis, diante do novo (encontros remotos, aulas remotas, entrevistas remotas) e, principalmente, diante da vontade de desistir. Do mesmo modo, os participantes deste estudo viram-se atravessados por um mundo de novidades, para as quais não havia formação acadêmica capaz de prepará-los, revelando, assim, as frustrações inerentes ao sujeito professor.

Todas essas questões são inéditas, logo, não perpassaram outras pesquisas inseridas na mesma seara que esta. Mas, pensando no foco do presente estudo, apresenta-se, na seção a seguir, um breve resumo de pesquisas relacionadas à visão dos professores sobre uso de tradução em sala de aula e como

o avanço da LA tem propiciado novos olhares sobre essa temática.

2.5 ESTADO DA ARTE

No contexto de ensino de LI, percebe-se um aumento de pesquisas sobre formação de professores, suas crenças e, em especial, suas representações, entre outras abordagens, sendo algumas delas relacionadas à temática deste trabalho. A título de exemplo, podemos citar a pesquisa de Rodrigues (2012), na qual a autora investigou as crenças de professores estagiários sobre tradução e LM de um curso de extensão na Universidade Federal de Viçosa (UFV), no interior de Minas Gerais.

Por sua vez, Camargo (2012) perscrutou as representações de professores sobre a presença de tradução e LM na sala de aula de LE no contexto do interior de São Paulo. Santos (2013), por sua vez, estudou as representações de alunos e professores sobre tradução no ensino-aprendizagem de LI em um curso de idiomas da Grande São Paulo. Já Espírito Santo (2016) investigou as crenças de professores em formação inicial sobre tradução no ensino, no contexto do Centro de Extensão do Instituto de Ciências Humanas e Sociais²⁹ (CEICHS), da Universidade Federal de Ouro Preto, no interior de MG.

Fiorelli (2017) analisou as próprias crenças sobre o uso de tradução no ensino de LI para fins específicos e a relação dessas crenças com sua prática pedagógica. Por fim, Silva (2015) pesquisou as crenças de professores universitários de um curso de Letras na Paraíba sobre tradução no ensino de LI.

Pelas pesquisas anteriormente mencionadas, preocupadas em oferecer reflexões sobre o ensino no contexto em que ocorreram, nota-se que os estudos em LA também estão engajados em passar a palavra àqueles antes coercitivamente calados pelas epistemologias ocidentais, que, em um movimento de verticalização, prescreviam um manual homogeneizador de como as coisas deveriam ser. No caso de professores de LE, a prescrição foi, por um certo tempo, uma constante (MILLER, 2013). Não obstante, a LA contemporânea tornou-se local de investigações cada vez mais locais e situadas.

Como complementação a essas pesquisas, o presente trabalho visa investigar quais representações sobre uso da tradução no ensino emergem nos

²⁹ Atualmente chamado de Centro de Extensão da UFOP.

discursos de professores de LI, cuja construção das identidades, necessariamente, transita pela formação acadêmica (LANDEIRA³⁰, 2006 *apud* MEIRELES, 2012; SÓL, 2014) e pelos espaços institucionais em que atuamos (escola, família, igreja etc.). Nos dizeres de Brito³¹ (2009 *apud* MEIRELES, 2012), entender por que algumas representações de professores se fixam enquanto outras são silenciadas ou recusadas é lançar um olhar na história e no processo discursivo desencadeador das identidades docentes.

Após esse breve recorte dos pressupostos teóricos balizadores da pesquisa, no próximo capítulo, dissertarei sobre a metodologia adotada, a natureza e o enquadramento teórico da pesquisa e, em seguida, discorrerei sobre os professores participantes e as condições de produção em que ela se deu.

³⁰ LANDEIRA, J. L. M. L. Reflexões práticas sobre a formação de professores de língua portuguesa: a construção do memorial. *Dialogia*, v. 5, p. 125-133, 2006.

³¹ BRITO, C. C. P. **Vozes em embate no discurso do sujeito-professor-de-língua(s) em formação**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, pretende-se contextualizar o estudo metodologicamente e discorrer sobre os professores participantes e as condições de produção em que ele foi realizado. Para tanto, discutir-se-á o paradigma metodológico norteador deste estudo, bem como o processo investigativo.

3.1 TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

Segundo Lüdke e André (1986, p. 3), durante muito tempo, os estudos dos fenômenos em Ciências Humanas e Sociais seguiram os modelos de pesquisa utilizados nas Ciências Físicas e Naturais, na busca da construção do conhecimento científico do seu objeto de estudo. Dessa forma, por muito tempo, acreditou-se na possibilidade de decompor os fenômenos em variáveis básicas, cujo estudo analítico, e se possível quantitativo, levaria ao conhecimento destes.

Lüdke e André (1986) nos revelam outra herança das chamadas ciências “duras”, qual seja, a crença da imutabilidade dos fatos investigados. Acreditava-se haver uma perenidade nos fenômenos estudados e que o conhecimento produzido perduraria, isolando-se no tempo e no espaço. Nota-se, agora, que os estudos em Ciências Humanas, precisamente no caso da presente pesquisa, os estudos em LA, são dotados de fluidez e dinâmica e nem sempre são passíveis de generalização, uma vez que são situados dentro do contexto social em que ocorrem.

Por ter seu foco em questões situadas e locais, a pesquisa qualitativa nos parece mais indicada para investigações na área de ensino de LE. Uma vez que esta investigação focaliza as representações de professores de LI sobre o uso da tradução como recurso de ensino e tendo a pesquisa qualitativa como objeto de estudo as pessoas, suas atividades e suas relações com seu entorno, o referido modelo mostra-se como “[...] uma abordagem útil sempre que o pesquisador estiver interessado em descobrir ou descrever aspectos da aquisição de uma segunda língua no seu contexto ou estado natural.” (SELINGER; SHOHAMY, 2001, p. 124). Logo, pode-se concluir que a presente pesquisa se enquadra nesse paradigma.

Em um recorte mais específico, tal pesquisa se trata de um estudo de caso, que, segundo Lüdke e André (1986), deve ser sempre bem delimitado e cujos contornos devem ser claramente definidos no desenrolar do estudo. Ainda segundo

as autoras, o caso pode ser similar a outros, mas é, ao mesmo tempo, distinto, uma vez que tem um interesse próprio, singular, por se constituir em uma unidade dentro de um sistema mais amplo.

Telles (2002a) nos ensina que estudos de caso “[...] são utilizados quando o professor-pesquisador deseja focar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional” (p.108).

Segundo Nunan (1992, p.79), o estudo de caso é a investigação de um fenômeno único no contexto em que ele ocorre e, no campo da LA, “[...] o estudo de caso vem sendo empregado principalmente como uma ferramenta para descrever o desenvolvimento linguístico de aprendizes de primeira e segunda língua.” (tradução livre)³².

Para Yin (2001, p. 32), “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. André (2013) acrescenta que os estudos de caso focalizam um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões.

Em vista dessas várias características, percebe-se que esse tipo de pesquisa visa compreender uma instância singular em que o objeto estudado, como, por exemplo, as representações de professores, é tratado como único, uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ainda sobre esta temática, Telles (2002a) nos ensina que o *corpus* gerado por um estudo de caso pode não ser generalizável,

Porém, podem levar outros professores, leitores dos relatórios dos estudos de caso, a reflexões sobre seus próprios contextos de trabalho e salas de aulas. Tais relatórios também podem fornecer aos seus leitores experiências vicárias, úteis para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. (p. 110).

Em se tratando de um método de pesquisa que visa compreender as perspectivas dos sujeitos inseridos no contexto específico do estudo, torna-se necessário o emprego de técnicas de geração de dados adequadas para se chegar a entendimentos e apontamentos sobre o objeto investigado.

³² “In applied linguistics, the case study has been employed principally as a tool to trace the language development of first and second language learners.”

3.2 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A presente pesquisa teve como instrumentos de geração de dados uma entrevista semiestruturada e uma narrativa escrita (Apêndices B e C) utilizadas de modo corroborativo. A partir da geração do *corpus*, pretende-se discutir as representações dos professores participantes sobre o uso da tradução em suas práticas docentes. Além desses dois instrumentos, cada professor também respondeu a um questionário sobre o seu perfil pessoal e profissional (Apêndice A)

O primeiro instrumento utilizado foi a entrevista. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista é um dos métodos de coleta mais utilizados em pesquisas em Ciências Sociais. As autoras salientam que tal método tem um caráter interacionista, já que um ambiente de influência recíproca é criado entre os envolvidos nela, diferentemente de outros instrumentos, como a observação, que estabelecem uma relação de hierarquia unidirecional entre pesquisador e participante.

Para Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada desenrola-se a partir de um esquema básico, mas que não é aplicado com a rigidez da entrevista estruturada, o que permite que o entrevistador faça as adaptações que forem necessárias no desenrolar da conversa.

A entrevista seguiu um roteiro básico, mas flexível, e seguiu uma ordem lógica entre os assuntos, partindo dos mais simples aos mais complexos gradativamente. Quanto ao registro, as entrevistas foram gravadas e transcritas de imediato, para evitar que aspectos importantes se perdessem.

Finalmente, o segundo instrumento de coleta utilizado foi a narrativa. “O maior argumento pelo uso de narrativas na pesquisa educacional é o fato dos seres humanos serem organismos contadores de histórias, pessoas que vivem vidas estoriadas de forma individual e social” (CONNELLY; CLANDININ³³, 1990, p. 2, *apud* TELLES, 2002a, p.17).

A narrativa tem um caráter emancipatório, pois permite que os participantes se tornem agenciadores de suas próprias reflexões e tenham a oportunidade de organizar suas experiências docentes em um movimento de dentro para fora (TELLES, 2002a). Os professores de LI participantes da presente pesquisa

³³ CLANDININ, J.; CONNELLY, M. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5. p. 2-14, 1990.

puderam, por meio da narrativa, compartilhar suas memórias e experiências sobre tradução e ensino de LI .

Como sinalizam Guedes-Pinto, Gomes e Silva³⁴ (2008, p. 22, *apud* MENDONÇA, 2015, p.101), “[...] trabalhar com processos rememorativos implica a atividade de narrar, uma atividade que não é linear, visto que, por meio dela, os sujeitos podem re-elaborar suas vivências, propor alternativas, possibilidades”.

Vale ressaltar que este estudo não visa prescrever práticas pedagógicas para os professores, tampouco oferecer “soluções mágicas” para os desafios presentes na sala de aula. Telles (2002a, p. 94), referenciando Clandinin e Connelly³⁵ (1996), atenta para o fato de que os professores (e as escolas) estarem sujeitos a histórias sagradas,

[...] aquelas impostas por instâncias consideradas superiores, tais como as universidades, os ministérios, secretarias da educação e diretorias de ensino e que descem pelo “funil” ou “conduíte” (atenção para as metáforas) para dentro das salas de aulas e corredores das instituições de ensino.

Desse modo, enfatiza-se que o intuito da presente investigação não é gerar uma relação hierarquizada entre pesquisador e professor, universidade e escola, mas, ao contrário, busca-se contribuições dos professores participantes e uma esperança de propiciar reflexões e “[...] o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula” (TELLES, 2002a, p. 97). Dito de outro modo, visa-se produzir sentidos sobre a prática pedagógica a partir dos dizeres e reflexões daqueles que estão diretamente inseridos no contexto escolar.

3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS

Os participantes desta pesquisa foram três professores de escolas públicas, engajados em formação continuada e especializações (pós-graduação, mestrado) nas quais foram apresentados às noções de métodos e abordagens de ensino de LE. A principal justificativa para a escuta desse perfil específico de

³⁴ GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa; SILVA, Leila. **Memórias de Leitura e Formação de Professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

³⁵ CLANDININ, D, J.; CONNELLY, F.M. Teacher’s professional knowledge landscapes. **Educational Researcher**, v. 25, n. 3, 1996.

participantes, já discutida no capítulo introdutório, objetiva apresentar um panorama mais aprofundado e representativo, uma vez que se optou por trabalhar com professores formados e que tenham atuado em diferentes contextos, com vistas a uma escuta de perspectivas mais variadas.

Como já mencionado no capítulo introdutório, Espírito Santo (2016) conduziu uma investigação em uma seara muito próxima. No estudo, a pesquisadora investigou as crenças de professores de LI sobre o uso da tradução no ensino. A pesquisa foi realizada com professores que à época ainda estavam em processo de formação docente e que atuavam no projeto de extensão³⁶ da UFOP. Assim, a pesquisadora relata que uma das limitações da pesquisa foi o fato de que as crenças³⁷ e, conseqüentemente, as respostas dos participantes poderiam ter sofrido algum tipo de interferência ou viés dado o contexto de formação dos participantes, visto que

Os lugares de formação organizada não são ambientes neutros mesmo quando meticolosos e bem intencionados. Os lugares institucionais estão permeados de “ideologia política e profissional – corporativa” que podem até apontar esse inevitável viés como parte da formação. (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 10).

Visando problematizar a constituição das representações dos professores sobre tradução no ensino, os participantes da presente pesquisa foram três professores com experiência docente superior a dez anos e que se formaram em contextos institucionais diferentes.

A primeira professora, de pseudônimo³⁸ Rô, tem entre 31 e 35 anos, graduou-se em Letras no ano de 2010, possui entre 11 e 15 anos de experiência docente, participou de um programa de educação continuada em 2018, possui

³⁶ O programa de extensão é denominado *Linguística Aplicada: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras* e atende, principalmente, às comunidades de Mariana e Ouro Preto, oferecendo cursos, projetos e oficinas de formação docente para professores de línguas estrangeiras, em especial professores de LI, em formação inicial e continuada. Tal projeto também objetiva ser um campo de experimentação e treinamento didático-pedagógico para estudantes e professores de LE do Departamento de Letras (DELET) da UFOP (Disponível em: ufop.br).

³⁷ A pesquisadora utiliza as noções de crenças em sua investigação. Nesta pesquisa, trabalha-se com as noções de representações, todavia optou-se por mencionar o estudo de Espírito Santo por ser um trabalho anterior a este, produzido na mesma instituição e por acreditar que possam ser complementares.

³⁸ Os nomes reais das informantes foram substituídos para manter suas identidades em sigilo, conforme preconiza o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em cumprimento à resolução nº 466/2012, que trata de pesquisas e testes com seres humanos, contudo um participante preferiu usar o próprio nome.

especialização em Neuropsicopedagogia, título de mestre e experiência de ensino de LI em escolas públicas e privadas, cursos de idiomas e aulas particulares, além de atuar como docente em escolas públicas há 7 anos.

Já a professora Yara tem mais de 36 anos, graduou-se em Letras em 2003, possui entre 11 e 15 anos de experiência docente e especialização *lato sensu*. Além disso, ela possui 5 anos de experiência de ensino de LI em escola pública, 3 anos em privada e 4 anos em cursos de idiomas.

Finalmente, o professor Rober, também tem mais de 36 anos de idade, graduou-se em Letras no ano de 1997, possui mais de 21 anos de experiência docente em escolas públicas e privadas, cursos de idiomas e aulas particulares. Ele tem título de mestre e atua, exclusivamente, como docente em uma instituição federal de ensino médio e técnico há mais de 11 anos.

Em se tratando de pesquisa, em especial de cunho qualitativo, é imprescindível levantar a questão da ética. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo. Na visão dos autores, ainda que existam linhas de orientação para que o investigador tome decisões de caráter ético, tais decisões complexas são da responsabilidade dele e se baseiam em seus valores e opiniões relativas ao que pensa serem comportamentos adequados.

Em consonância com os autores supracitados, Celani (2005) nos informa que valores, princípios, juízos são mutáveis ao longo do tempo e variam de grupo para grupo. Para Mota³⁹ (1998, p. 75, *apud* MENEZES, 2005, p. 58), “[...] a ética não é algo dado pela natureza, mas um produto de nossa consciência histórica”. Para tentar minorar os efeitos da subjetividade ética, Bogdan e Biklen (1994) enumeram alguns princípios éticos que devem ser observados em pesquisas qualitativas:

- a) os sujeitos devem aderir voluntariamente ao estudo e estar cientes dos perigos e obrigações que possam advir;
- b) os sujeitos não podem ser expostos a riscos superiores aos ganhos que possam surgir da investigação;
- c) deve haver o consentimento expresso dos informantes;

³⁹ MOTA, J. A. C. **A criança como sujeito de experimentação científica**: uma análise histórica dos aspectos éticos. 1998. Tese (Doutorado em Medicina) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

- d) as identidades dos sujeitos devem ser protegidas; e
- e) o investigador precisa ser autêntico ao escrever os resultados.

Mesmo havendo na atualidade documentos que regulamentam a ética nas pesquisas, podem existir procedimentos considerados não éticos e, dentre eles, está o que Howe e Moses⁴⁰ (1999, *apud* CELANI, 2005, p. 108) chamam de “massagear” os dados, o que pode ser entendido como a tentativa de fazer os dados “cabem” na hipótese de pesquisa. Para Celani, (2005), a participação dos sujeitos deve ser respeitada como um fim, pois seu objetivo último é a emancipação; ademais, os participantes têm suas próprias agendas, e o pesquisador não pode desconsiderar como uma pesquisa pode ser útil para eles, afinal o conhecimento além de ser construído, deve ser partilhado. Sendo assim, é necessário que o pesquisador adote procedimentos éticos e os mantenha ainda que conclua que sua hipótese será refutada pelos dizeres dos participantes do estudo. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 77), “[...] ainda que as conclusões a que se chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, [...] a característica mais importante de um investigador qualitativo deve ser a devoção e fidelidade aos dados que obtém”⁴¹.

Daí a necessidade de que a presente proposta fosse submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CET) da universidade para aprovação, de forma a evitar danos e prejuízos a todos os envolvidos no estudo.

Assim, com vistas a iniciar o processo de geração de dados, este trabalho foi submetido ao CEP⁴², em conformidade com a resolução nº 466/2012⁴³ (BRASIL, 2012), documento regulamentador das pesquisas envolvendo seres humanos. Atendendo à solicitação dos membros do CEP, foram enviados, entre outros, os instrumentos de geração de dados e o TCLE (Apêndice D), no qual constam informações que visam a orientar os participantes quanto à metodologia da pesquisa

⁴⁰ HOWE, K. R.; MOSES, M. S. Ethics in Educational Research. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, P.D. (eds.). **Review of Research in Education** 24, p. 21-59, 1999.

⁴¹ Entendo que o uso dos termos “devoção” e “fidelidade” em uma pesquisa qualitativa possa ter uma conotação exagerada, contudo, pensando no desenrolar da pesquisa e nos dizeres dos professores, acredito que eles se fazem bastante coerentes. Ao longo das análises, optei por acionar, por diversas vezes, o discurso religioso, face às escolhas linguísticas dos participantes.

⁴² O projeto de pesquisa ora apresentado faz parte do projeto guarda-chuva intitulado *Identidades de professores de língua inglesa: (re)significando a formação inicial e continuada*, sob responsabilidade da professora doutora Vanderlice dos Santos Andrade Sól, aprovado pelo CEP UFOP – Plataforma Brasil, sob número CAAE: 23175719.4.0000.5150.

⁴³ Aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde em 12 de dezembro de 2012 pelo então Ministro de Estado da Saúde, Alexandre Rocha Santos Padilha.

com a qual contribuirão, além de informá-los acerca de questões éticas envolvidas no procedimento de geração de dados.

Conhecidos os participantes da pesquisa e as condições de produção dos discursos, na seção seguinte será abordada a realização do estudo-piloto, essencial para a melhor condução desta investigação e também dos primeiros gestos de interpretação empreendidos.

3.4 ESTUDO-PILOTO E PRIMEIROS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Segundo Sól (2015, p. 84), “[...] um estudo piloto serve para orientar o planejamento de uma investigação, para avaliar sua viabilidade de forma a melhorá-la e elevar a sua qualidade”. Guiada por essa ponderação, com o intuito de verificar se os instrumentos escolhidos para conduzir a investigação respondem aos objetivos do presente estudo, realizou-se uma entrevista-piloto com uma professora voluntária, que em seguida procedeu à redação da narrativa escrita.

Lívia⁴⁴ foi a professora que se dispôs a ser entrevistada e colaborar com esta primeira parte do estudo. Ela tem sua trajetória docente integralmente em escolas públicas da rede municipal da Região dos Inconfidentes em MG, onde leciona há mais de quinze anos para o Ensino Fundamental II. Lívia possui pós-graduação *lato sensu* e atualmente cursa mestrado em Estudos da Linguagem.

Os gestos de interpretação empreendidos apontaram para indícios de que as representações da professora sobre tradução são de que esta deve ser evitada e que a LI deve ser utilizada sempre que possível para garantir o que a própria professora chamou de “aprendizagem significativa”. Depreendeu-se, dos enunciados da professora Lívia, que ela adota práticas que visam à autonomia dos alunos, ao uso da LI nas atividades em sala de aula, um uso criterioso da LM, e o trabalho colaborativo, por meio de jogos.

Neste estudo, muito foi revelado sobre as representações da professora em relação ao uso de tradução como recurso pedagógico, mas muitos outros aspectos do ensino de LI também surgiram. Foi verificado que os instrumentos utilizados no piloto foram capazes de averiguar os objetivos do estudo, uma vez que

⁴⁴ Pseudônimo escolhido pela professora voluntária.

permitiu à participante enunciar suas concepções, suas experiências e suas práticas.

Contudo, apesar dos resultados inesperados, também foi verificado que o escopo da pesquisa ainda precisava ser reduzido⁴⁵; dessa forma, reduziu-se o número de perguntas a serem feitas aos professores participantes desta pesquisa. Além disso, não há como se fechar os olhos à contingência que atingiu a humanidade no ano de 2020. Como exposto no capítulo anterior, com o acontecimento covid-19, não podíamos nos furtar de abrir espaço nesta pesquisa para que os professores enunciassem suas percepções sobre a educação, mais especificamente o ensino de LI, em tempos de pandemia. Assim sendo, neste trabalho, acionou-se a noção de acontecimento⁴⁶, de Michael Pêcheux (1988), já tratada no capítulo anterior, para se referir a essa turbulência que nos atravessa(va).

Dessa forma, conclui-se que o estudo-piloto forneceu informações essenciais para que se pudesse adequar os instrumentos de geração de dados para melhor atender aos objetivos do estudo, elevar a qualidade da investigação e abrir espaço para discussões acerca do ensino remoto de LI na rede pública de ensino.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Nesta seção, discorreremos sobre os procedimentos de análise para empreender os gestos de interpretação do *corpus*. Este trabalho está balizado nos postulados da Análise de Discurso (AD), cuja principal noção está ancorada na opacidade da língua e no discurso influenciado ideológico-sócio-historicamente.

A seguir, apresentam-se alguns conceitos-chave desse campo de estudo, baseado na AD franco-brasileira (PÊCHEUX, 1988; ORLANDI, 2005; SÓL, 2014).

3.5.1 Análise de Discurso

Eni Orlandi (2005, p.15) ensina que a AD “[...] não trata da língua, nem da gramática, trata do discurso, que tem em si a ideia de curso, percurso, movimento”.

⁴⁵ Inicialmente, havia dez perguntas na entrevista, esse número foi reduzido para cinco. A narrativa escrita focalizava um deslocamento das perspectivas dos professores sobre tradução, desde a época de estudantes até a atualidade, o que ampliaria em demasia o escopo da pesquisa.

⁴⁶ Aciona-se a noção de “Acontecimento”, de Michael Pêcheux (1988), por se tratar de um construto que não diz apenas de um simples evento que “acontece”, mas porque esse evento deixa marcas indelévels nos sujeitos por ele afetados. Ver Capítulo 2, seção 2.4.

O discurso é entendido como palavra em movimento, como prática de linguagem. Quando se estuda o discurso, observa-se o homem falando, e a AD surgiu exatamente porque há muitas maneiras de se significar o que foi dito. Para a autora, não existe neutralidade nem mesmo naqueles que aparentam ser os usos mais cotidianos dos signos. Assim sendo, quando se trata de discurso, a “[...] entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político” (p. 9).

Assim, a AD trabalha a língua com sua relação com a exterioridade, e não como sistema abstrato. No intuito de compreender o discurso, a AD considera o homem e sua história. Ela leva em conta as condições de produção da linguagem por meio da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que o dizer é produzido (ORLANDI, 2005, p. 16).

O analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade, ou seja, ele não trabalha com a língua como um sistema fechado em si mesmo, mas, como já mencionado, com o discurso, que é um objeto sócio-histórico.

Portanto, a AD focaliza o modo como a linguagem funciona para produzir efeitos de sentido, compreendendo as condições de produção dos discursos. Para Orlandi (2005), a linguagem está materializada na ideologia e a ideologia se manifesta na língua e, para a autora, é no discurso que se observa essa relação entre língua e ideologia. Assim sendo, a AD trabalha a relação língua-discurso-ideologia, o que se relaciona com o postulado de Pêcheux⁴⁷ (1975, *apud* ORLANDI, 2005, p.17) de que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Orlandi (2005) complementa esse postulado ensinando que a língua apenas faz sentido porque o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia.

Por unir a língua com a história na produção de sentidos, os estudos do discurso trabalham com a chamada forma material (não abstrata), que é a forma não descolada da história para produzir sentidos.

A língua é condição de possibilidade do discurso. Para a AD, “[...] o discurso não é visto totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, e a língua não é vista como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos” (ORLANDI, 2005, p. 22). A língua não é totalmente autônoma e o

⁴⁷ PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Trad. E. Orlandi et al.. Campinas: Editora da Unicamp, 1975.

discurso não é transparente ou literal, ele é permeado pela ideologia e seu sentido é afetado pelas suas condições de produção.

Sobre as condições de produção dos discursos, Orlandi (2005) explica que seriam os sujeitos e a situação, sendo que as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato e o contexto amplo (sócio-histórico e ideológico), também as comporiam.

Para que o analista possa compreender os sentidos do discurso, tem que levar em conta as condições de produção, as posições ocupadas pelos enunciadores e em que formação discursiva aquele discurso se insere. O analista precisa relacionar o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. A escolha de uma palavra e não de outra, ambas pertencentes a uma mesma família parafrástica, demonstra como o sujeito é interpelado pela língua e pela história e produz efeitos de sentidos diferenciados. “Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, as margens do texto, também fazem parte dele.” (ORLANDI, 2005, p. 30).

A memória é um outro componente das condições de produção do discurso e tem suas características quando pensada em relação ao discurso. Nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso, que, segundo Orlandi (2005), pode ser definido como

[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (p. 31).

A autora complementa mostrando que todos os sentidos já enunciados por alguém, em algum lugar, em um dado momento, ainda que distante, têm efeitos sobre o que se diz e, assim, a língua vai se historicizando e se marcando pela ideologia.

Ideologia e historicidade se materializam no discurso e trazem na sua materialidade os efeitos que atingem os sujeitos apesar de suas vontades. Conclui-se que nossas palavras não são de fato nossas, que aquilo que se diz não é propriedade particular. Nossos dizeres significam pela história e pela língua e o que

é dito em um lugar outro também significa nas nossas palavras (ao menos nas palavras que pensamos serem nossas).

O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Desse modo, o que o sujeito sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados. (ORLANDI, 2005, p. 32).

Pelo exposto, deduz-se que exista uma relação entre o que já foi dito e o que se está dizendo, ou seja, entre o interdiscurso e o intradiscurso. O interdiscurso caracteriza-se por todos os dizeres já-ditos, mas que foram esquecidos. Isto quer dizer que, ao falarmos, nos filiamos a redes de sentidos, inconscientes e ideológicas. Para Orlandi (2005), o fato de sermos afetados por certos sentidos e não por outros certamente se dá porque somos determinados por nossa relação com a língua e a história, por meio da ideologia.

Já o intradiscurso, ou formulação, é aquilo que se diz em um dado momento e em condições específicas. Ele está determinado pela relação que se estabelece com o interdiscurso. Assim, Orlandi (2005) nos mostra que

[...] um texto é composto pela sua formulação e também pela sua historicidade, o saber discursivo que foi se constituindo ao longo da história e que foi produzindo dizeres, a memória que tonou possível esse dizer para esses sujeitos num determinado momento e que representa o eixo de sua constituição – o interdiscurso. (p. 33).

Orlandi ensina que o lugar de onde o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala do lugar de chefe, suas palavras não significam da mesma forma que se falasse do lugar de funcionário. “Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na 'comunicação'” (ORLANDI, 2005, p. 39). Assim sendo, a fala do chefe vale (significa) mais do que a fala do funcionário.

Entendendo que as palavras significam de maneira diferente, segundo o lugar ocupado por seus enunciadores, e que nossos dizeres são constituídos por dizeres outros já apagados, percebe-se que é pela referência à formação discursiva que podemos compreender os diferentes sentidos dos dizeres. “Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (ORLANDI, 2005, p. 44). São essas diferenças que definem o trabalho do

analista, “[...] observando-se as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está.” (ORLANDI, 2005, p. 45).

Levando-se em conta que o que dizemos está permeado de já-ditos esquecidos, Orlandi (2005, p. 52) nos mostra que o falante não opera com a literalidade, pois não existe um sentido único e prévio, mas um sentido que é sócio-historicamente instituído e que faz parte das condições de produção do discurso. Assim, o sentido literal que nos faz ter a impressão da transparência da linguagem é ilusório.

Considerando-se a opacidade da linguagem e que os sentidos não são conteúdos, para Orlandi (2005, p. 59), o analista deve construir um dispositivo para se fazer a interpretação:

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

Como já discutido, uma mesma palavra de uma mesma língua pode ter um sentido diferente, dependendo da posição do sujeito e da forma como o que ele diz se inscreve em uma ou outra formação discursiva. O papel do analista é explicitar os processos de identificação por meio da análise. Se, apesar de falarmos a mesma língua, ainda assim falamos diferente, o dispositivo que o analista constrói deve mostrar esse fato; ele deve considerar a ideologia e o inconsciente (ORLANDI, 2005).

Finalmente, considerando tudo isso é que analista constrói seu dispositivo analítico, que é constituído de seu *corpus*, da base teórica e das perguntas de pesquisa que foram elaboradas. Daí, a análise ser particularizada, pois um outro analista, a depender das teorias em que baliza seu trabalho e das problematizações que ele levantaria, faria uma interpretação sob uma perspectiva diferente (ORLANDI, 2005). Assim sendo, cada analista lança mão de gestos de interpretação, que são tomadas de posição não isentas (PÊCHEUX, 2002), uma vez que o sujeito está implicado neles.

Para nossos gestos de interpretação, optamos por trabalhar com recortes discursivos⁴⁸ provenientes dos instrumentos de geração de dados definidos para este estudo. A análise dos dizeres dos professores deu-se pela análise de eixos temáticos⁴⁹ estabelecidos a partir das regularidades e singularidades presentes nos discursos dos professores-participantes.

Após a transcrição das entrevistas e do recebimento das narrativas, foi realizada uma análise cautelosa do material reunido e definidos os recortes dos trechos considerados relevantes para a nossa temática⁵⁰. A análise foi pautada nos pressupostos teóricos balizadores deste estudo e nos procedimentos de análise apresentados anteriormente. Assim, confrontamos a materialidade linguística dos relatos com as condições em que eles foram produzidos, a fim de levantarmos as representações de tradução dos professores.

No próximo capítulo, trataremos dos gestos de interpretação do *corpus*, o qual foi gerado por meio da aplicação dos instrumentos de coleta mencionados na seção anterior.

⁴⁸ Baseio-me em Sól (2014), que segue a noção de recorte a partir de Orlandi (1984, p. 14). A autora define recorte discursivo como uma unidade discursiva, que é formada de “[...] fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”. Os recortes serão enumerados de acordo com a ordem em que forem analisados, sendo RD01 o primeiro recorte analisado e assim sucessivamente.

⁴⁹ A definição de eixos temáticos será apresentada no capítulo seguinte.

⁵⁰ O critério para seleção dos recortes discursivos analisados foi a relação que os dizeres dos professores tinham com os objetivos do estudo e/ou com o quão reveladores eram os dizeres sobre a temática da tradução e as representações dos participantes, a exemplo do acionamento do discurso religioso presente em diversos momentos nos enunciados de Rô e Rober, como veremos no capítulo seguinte.

4 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Apresentaremos, agora, nossos movimentos de análise e gestos de interpretação do *corpus* da pesquisa. Vale reiterar que, a partir do viés ao qual estamos vinculadas, entendemos que a análise, assim como a interpretação, possui um caráter inacabado, fragmentado e portador de uma amplitude e abertura irreduzíveis (FOUCAULT⁵¹, 1971 *apud* ORLANDI, 2005), o que permite leituras outras e, por isso, chamamos de “gestos de interpretação”.

Nosso primeiro movimento de análise, foi organizar os quatro eixos temáticos que emergiram do *corpus* de pesquisa e que tratam das representações dos professores investigados:

- a) Tradução: uma palavra, vários vieses (seção 4.1);
- b) As abordagens de ensino de LE, a tradução e a “alternativa ao método”⁵² (seção 4.2);
- c) A experiência acadêmica e docente: deslocamentos subjetivos (seção 4.3);
- d) Acontecimento covid-19: o novo normal? (seção 4.4).

Mais uma vez recorro a Sól (2014) para esclarecer que o uso do termo “eixos temáticos” se dá para que possamos nos distanciar da ideia de “categorização”, uma vez que essa se dá *a priori* e busca uma padronização do *corpus*. Os eixos temáticos são definidos *a posteriori* de acordo com as regularidades e singularidades enunciadas pelos participantes.

Os gestos de interpretação serão apresentados nas quatro seções a seguir, que contêm o material discursivo gerado nesta investigação. Cada seção apresenta um dos eixos temáticos delineados e explicitados anteriormente, contudo não há como se evitar que eles se misturem e se repitam.

⁵¹ FOUCAULT, M. **L’Ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1971.

⁵² Baseio-me na expressão cunhada por Kumaravadivelu (2001), apresentada no Capítulo 2, seção 2.2.

4.1 TRADUÇÃO: UMA PALAVRA, VÁRIOS VIESES

Esta seção traz as representações dos docentes participantes da pesquisa sobre tradução. O que salta aos olhos a partir dos dizeres dos três professores é que a palavra “tradução” pode produzir diferentes efeitos de sentido, que oscilam de tempos em tempos nos discursos dos enunciadores. Em certos momentos, “tradução” remete à passagem de um termo da LI para a língua portuguesa (e vice-versa). Essa operação Jakobson (1959) chama de tradução interlingual (ou tradução propriamente dita). Em outros momentos, os professores parecem considerar tradução e uso de LM como sinônimos. Quando desejam evitar o uso da tradução (propriamente dita), os professores lançam mão de mímicas e gestos ou sinônimos e paráfrases, ao que Jakobson denomina de tradução intersemiótica e intralingual, respectivamente. Mas a função mais relevante que a tradução parece ter para os enunciadores é a de recurso. Ressoa nos dizeres dos professores que a tradução pode ser utilizada como uma forma de facilitar a aprendizagem dos alunos. Pensando nessas nuances de sentido que a tradução se apresenta nos dizeres dos professores, apresentamos, a seguir, os recortes discursivos que contêm esses diferentes vieses da tradução.

O recorte discursivo (RD01), retirado das entrevistas, apresenta as seguintes representações dos professores sobre tradução, tomando-se como base um viés conceitual:

Quadro 1 – Representações dos professores sobre tradução (RD01)

Tradução é:
Expressão da mesma ideia nas formas da outra língua (Rober).
Passar o termo de uma língua para a outra (Rô)

Fonte: Dados da pesquisa.

No RD01, percebe-se que os professores Rober e Rô se engajam para fornecer uma explicação técnica do que é a tradução para eles. Vale salientar que ambos definem como tradução aquilo que Jakobson (1959) chamou de tradução interlingual (ou tradução propriamente dita). O RD02 também se inscreve nessa mesma temática:

(RD02)

Tá bom, pra mim, tradução é você passar, né, nó! já ia usar o termo traduzir né (risos), mas é passar o termo de uma língua pra outra língua, mas quando eu penso na palavra tradução eu penso muito como um recurso didático enquanto professora de inglês como língua estrangeira, assim, é, e como um recurso didático, assim, um bom recurso didático né. (Rô – Entrevista).

O dizer da professora deixa escapar que, para ela, “traduzir é traduzir”. Dito de outro modo, a professora, por um equívoco, (re)vela que tradução para ela é a interpretação de signos verbais de uma língua utilizando-se de signos verbais de uma outra língua; esse equívoco é reforçado pelo riso que o segue (“nó! já ia usar o termo traduzir né (risos)”).

A partir do RD02 também é possível depreender que a professora compreende tradução por um viés pedagógico, ao enunciar que pensa na tradução como “um bom recurso didático”. Esse dizer faz eco aos dizeres dos demais professores, como é possível evidenciar nos recortes seguintes (RD03 a RD06):

Quadro 2 - Representações dos professores sobre tradução como recurso pedagógico (RD03)

Tradução é:
Uma forma de ajudar (Yara).
Poupa tempo (Yara).
Checar a compreensão (Rober).
Poupar tempo (Rober).
Inevitável (no inglês instrumental) (Rober).
Ajuda (Rober)
Bom recurso didático (Rô).
Aliado/facilitador da compreensão e da aprendizagem (Rô).
Válida (Rô).
Evita estresse (Rô).
Evita mal-entendido (Rô).
Não é proibida/ não é o cerne, mas não é um bicho-papão (Rô).
Não é inimiga (Rô).

Fonte: Dados da pesquisa.

(RD04)

Eu acho que principalmente no estágio inicia:l, que o alu::no não sabe quase nada da língua, isso pode ser uma ajuda porque ele não vai ficar agarra::do no enunciado da questão, ele vai entender o que tem que fazer e va:i tentar fazer, né, a gente tem que lidar com a história de ter que explicar o enuncia:do porque você "NÃO PO::DE USAR A LM" (ênfatisa em tom de censura) (Rober - Entrevista).

(RD05)

*Ah , a tradução pra mim ela é uma forma de ajuda::r, né, igual por exemplo, eu não es, igual eu te falei né, **eu não tenho como excluir a tradução por completo porque ela vai meu ajudar a fazer o meu aluno entender, né.*** (Yara - Entrevista).

(RD06)

*A tradução é uma das ferramentas que utilizo durante as minhas aulas de EFL. **Eu a considero como uma aliada que muito pode contribuir para que minhas aulas se tornem mais efetivas e consequentemente o aprendizado dos meus alunos também.*** (Rô – Narrativa).

Depreende-se dos recortes RD03 ao RD06 que, para os professores, a tradução tem um papel de facilitadora da aprendizagem e da compreensão, além de ser uma ferramenta que auxilia a dirimir dúvidas e mal-entendidos. Laiño, Melo e Saldanha (2014, p. 32) dizem que “[...] a tradução é conveniente, pois é um meio rápido e eficiente de explicar uma palavra específica ou uma regra gramatical, economizando o tempo que talvez se dedicasse a mímicas, desenhos ou jogos de animação”. As autoras complementam nos informando que “[...] essa prática é vantajosa, pois evita que os alunos cometam confusões e entendam mal o significado de uma palavra.” (p. 32), o que vai ao encontro dos dizeres dos professores.

Nota-se no RD03 que, além da representação de tradução como uma ferramenta pedagógica, a tradução também é concebida como uma maneira de poupar tempo na sala de aula, e os recortes a seguir também ressoam este dizer:

(RD07)

*[...] Aí muitos , é::, vão falar que: não conhe::cem determinada pala::vra, aí sim eu falo o significado da palavra, porque ali, sabe Juliana na escola, **o jogo tem que ser muito rápido, porque a aula passa muito rápido e eu só tenho do::is horários, tá, então é um horário num dia e um horário no outro dia, então assim, pa:ssa tudo mu::ito rápido, eu tenho que ser mu:ito breve, então ne::ssa hora eu preciso realmente da tradução, né.*** [...] (Yara – Entrevista).

(RD08)

*[...] Olha, **eu uso muito português, mais do que eu deveria,** é:: primeiro porque é::, as turmas são maiores do que deveriam ser, e aí **aquelas estratégias de ensino de ficar ilustrando, parodiando, parafraseando, é, de usar imagens, desenhar no quadro acaba demandando tempo demais,** porque além do tamanho das turmas a gente sempre tem turmas heterogêneas. [...]* (Rober – Entrevista).

(RD09)

*[...] **Ne::ssas aulas particulares a tradução se reduzia àquilo que era necessidade imediata, ah, tipo, o aluno esqueceu uma palavra que a gente já viu, ainda era mais fácil usar a tradução pra poder relembrar***

do que vo::ltar, né, na explicaçã::o, no exe::mplo, por aí vai.[...] (Rober – Entrevista).

Os recortes RD07, RD08 e RD09 apontam para uma concepção da tradução como uma maneira de poupar tempo em um contexto de escola pública, em que os horários das aulas de LI são reduzidos. Rober acrescenta que, em alguns casos em que o objetivo da aula não é o vocabulário que o aluno tem dúvida, utiliza da tradução para aquela “necessidade imediata”. Os dizeres sinalizam, porém, que, apesar de usarem a tradução, os professores parecem constituídos dos já-ditos sobre uma possível interferência da tradução na aprendizagem, e nem tanto por estarem convencidos de sua eficácia (“eu uso muito português, mais do que eu deveria” (Rober) e “eu tenho que ser muito breve, então ne::ssa hora eu preciso realmente da tradução” (Yara)). Esses indícios estão em consonância com o que nos dizem Casado e Guerrero (1993), que concluem que “[...] a maioria dos professores de LE são reticentes em usar a LM, e, caso recorram a ela em alguma ocasião, o fazem mais por razões de comodidade do que por estarem convencidos de que seja didaticamente eficaz.” (p. 399, tradução livre)⁵³.

Um terceiro viés da tradução que emerge dos dizeres dos professores, a partir dos recortes a seguir (RD10 ao RD13), é o da tradução intersemiótica, a qual os professores lançam mão quando não podem ou buscam evitar o uso da tradução na sala de aula. Como nos ensina Jakobson (1959), entende-se por tradução intersemiótica a interpretação de signos verbais por meio de um sistema de signos não verbais. Assim, podemos compreender esse tipo de tradução como a utilização de mímicas, gestos e desenhos, por exemplo. O recorte discursivo seguinte, retirado das entrevistas, apresenta as representações dos professores sobre não poder utilizar a tradução:

Quadro 3 - Representações de professores sobre não usar a tradução (RD10)

Não usar tradução é ter que:
Fazer acrobacias (Yara).
Tentar fazer o aluno entender de todas as formas (Yara).
Fazer umas coisas loucas (Yara).
Ser espirituoso (Rober).

⁵³ “La mayoría de profesores de L2 son reacios a utilizar la lengua materna de sus estudiantes, y si recurren a ella en alguna ocasión lo hacen más por razones de comodidad que por convencimiento de que sea didácticamente eficaz.”

Fazer macacada (Rober).
 Ter energia (Rober).
 Dar mil voltas (Rô).
 Ficar rodando, rodando, rodando, rodando, rodando (Rô).

Fonte: Dados da pesquisa.

Em consonância com o RD10, o próximo recorte discursivo apresenta o que o fato de “*não poder traduzir em sala de aula*” representa para a professora Yara:

RD11

[...]Então, o que que acontece, é::, eu, ali **naquele cursinho a gente não podia traduzir, né, a gente tinha que fazer muitas, é::, acobracia, como é que fala? Aco...**

((Acro:bacias))

É:, **acrobacias pro menino entender determinado vocabulário, né, só por ú::ltimo é que nós, é, iríamos jogar pra ele a tradução, caso ele não entendesse, mas isso assim, uma coisa muito difícil, né. Na minha opinião, há alunos que se adequam a isso, e outros não**, infelizmente. [...] (Yara – Entrevista).

A professora relata que “*não poder traduzir*” significa ter que fazer “*acrobacias pro menino entender*”. Conforme os conceitos de tradução de Jakobson (1959), fazer acrobacias seria o equivalente à chamada tradução intersemiótica. Para Yara, fazer acrobacias parece ser tão dificultoso quanto a pronúncia da palavra (“*acobracia, como é que fala? Aco...*”), uma vez que, mesmo que o professor tente executar a “manobra”, ainda assim, alguns alunos podem não conseguir construir sentido a partir dela.

Ainda no RD 11, a professora também revela que no cursinho em ela trabalhava não se podia traduzir. Ela parece sentir uma angústia diante da inadequação do método à aprendizagem de alguns alunos, o que pode ser evidenciado pelo uso do advérbio “*infelizmente*”. Contudo, logo em seguida, ela informa, de maneira enfatizada, que “*só por ú::ltimo*” (ou seja, como último recurso) a tradução poderia ser utilizada para ensejar a compreensão do aluno. Desse modo, Yara (re)vela, mais uma vez, uma angústia, pois caso as acrobacias não funcionem, ela poderia “*jogar a tradução neles*”. O uso do verbo “*jogar*” parece apontar para um fracasso no seu fazer pedagógico, para uma desistência, para o ato de “jogar a toalha”.

Esses dizeres apontam ainda para indícios de que a prática não era proibida, mas que deveria ser empregada de forma criteriosa, o que parece aproximar a metodologia utilizada pela escola de metodologias mais progressistas de ensino de LI, como a abordagem comunicativa. Isso porque, de acordo com os preceitos da AC, “[...] tradução pode ser utilizada caso os alunos precisem ou se beneficiem dela”⁵⁴ (BROWN, 2007, p. 49, tradução livre).

Os dizeres no recorte discursivo a seguir (RD12) fazem eco aos dizeres da professora Yara:

RD12

*[...] Eu me lembro, por exemplo, (risos) de uma dia na aula, apareceu a palavra monkey e eu te juro Juliana, eu nunca fui tão **espí::rituoso** na vida (risos), **eu tinha 20 e poucos anos também**, então, **tinha energia** pra isso, eu, eu subi na, na carteira do professor, pulei pra, pra cadeira e saí imitando um maca::co (ênfatisado) do nada, de ca::ra (ênfatisado) funcionou, mas hoje em di::a eu tô muito velho pra ter esse tipo de energia, de disposição, então assim (risos), **eu vou preferir perguntar pro outro assim "quem conhece a palavra?" e deixar o colega traduzir porque aí eu não peço de tá traduzindo**, eu não tê, aliás, as, as salas de língua não tem nem espaço pra eu ficar **fazendo macacada**, então, não ia funcionar de qualquer jeito. (Rober – Entrevista).*

Aquilo que Jakobson (1959) denomina de tradução intersemiótica, e Yara chama de “*acrobacia*”, o professor Rober atribuiu o termo “*macacada*” (ou, mais especificamente, “*fazer macacada*”). Depreendemos desse recorte que o professor passou por um deslocamento em sua identidade, uma vez que explicita que antes – “*eu tinha vinte e poucos anos*” – tinha energia para “*fazer macacada*”, mas atualmente prefere encontrar outras estratégias para ensinar, inclusive recorrendo à tradução, ainda que de forma indireta, solicitando que um aluno a faça.

Outro ponto que vale ressaltar é que o dizer do professor parece ser atravessado pela questão da aprendizagem natural, trazida à baila pelos defensores do Método Direto e perpetuada pelas escolas de idiomas. Na materialidade linguística, isso é deflagrado pelo uso do verbo “*peca*”, o que aponta para o fato de que, como já dissemos, o professor parece conservar em sua memória discursiva que a tradução “*deve ser evitada*”. Esse sentido da tradução como heresia constitui “[...] uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido” (INDURSKY⁵⁵, 2011, p. 71 *apud* SÓL, 2015, p. 58).

⁵⁴ “Translation may be used where students need or benefit from it.”

⁵⁵ INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F. et al. (org.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 67- 90.

Essa ordem do não sabido refere-se aos já-ditos, ao interdiscurso que nos constitui como sujeitos sociais. Dito de outro modo, tem a ver com aquilo que o sujeito diz, com a ilusão de que o dizer partiu dele, mas que, na verdade, provém de outros discursos, sendo da ordem do inconsciente. Esses discursos outros vão se repetindo e constituindo a memória discursiva, que é uma memória social e também histórico-ideológica.

Assim, a invocação de um discurso religioso, ao dizer “*eu não peço de estar traduzindo*”, remete a uma memória de que a tradução frustra a aprendizagem,

[...] o que vem ao encontro da visão segundo a qual a aprendizagem de uma LE deve ocorrer de maneira semelhante à aquisição da primeira língua [...] que por sua vez não deve interferir na aprendizagem da LE, sob pena de causar estragos, dificultando ou até impossibilitando a sua aprendizagem correta. (CORACINI, 2007, p. 236).

Essa memória é possivelmente proveniente de seus estudos de metodologias de ensino de LE e/ou de sua experiência em escolas de idiomas, sendo estas as grandes responsáveis pela perpetuação de mitos, como o da aprendizagem natural e do falante nativo.

O recorte discursivo a seguir também corrobora essa discussão:

RD13

[...]Então, já::, já, fiz isso, já aconteceu isso sim, aí eu volto no assunto, porque eu fico insegura né, de vê, se, se a pessoa entendeu ou não, aí eu acabo voltando no assunto, e **se necessário eu utilizo a tradução**, assim, hoje eu passo menos por este tipo de situação, de **ficar rodando, rodando, rodando, rodando, rodando**, de deixar o aluno com dúvida, eu passo menos por esse tipo de situação porque eu não me **crucifico tanto por usar a tradução**.

((Uhum))

Antigamente, eu crucificava mais, assim, **principalmente no início**, assim, então às vezes eu acho que eu na, **nesses momentos eu preferia deixar o aluno em dúvida do que traduzir**, né, **depo:is que eu fui muda:ndo mesmo essa minha concepção**, **ai: eu hoje em dia eu passo menos por esse tipo de situação**, sa:be?[...](Rô – Entrevista).

Assim como Rober, a professora Rô também parece conservar em sua memória discursiva a representação de tradução como “*pecado*”, ao enunciar “*eu não me crucifico tanto por usar a tradução*”. Essa evocação do discurso religioso por parte dos dois professores denuncia uma presença dos postulados do Método Direto e dos métodos derivados dele na constituição identitária dos professores, mesmo após anos de experiência docente e de busca de formação contínua, o que

evidencia como o interdiscurso nos atravessa e nos constitui. Parece haver uma confrontação entre as representações do presente e as representações do passado em ambos: antes era pecado traduzir, agora não é mais, mas aquilo que era pecado no passado ainda se faz presente na ordem do inconsciente.

Semelhantemente ao professor Rober, a professora Rô também passa por um processo de deslocamento identitário, o que pode ser percebido quando ela diz “*antigamente, eu me crucificava mais, assim, principalmente no início*” (referindo-se ao início da carreira docente), que remete a um ser antes e um depois.

Os dizeres da professora sinalizam que ela, assim como Rober e Yara, filia-se à representação de tradução intersemiótica como “*acrobacia*” ou “*macacada*”, o que se materializa linguisticamente quando ela expressa que atualmente passa menos por situações de “*ficar rodando, rodando, rodando e rodando*”. Nesse sentido, a repetição do verbo “*rodar*” parece apontar para uma possível representação da tradução intersemiótica como algo enfadonho, repetitivo e consumidor de um tempo que poderia ser economizado, uma vez utilizada a tradução interlingual.

Os dizeres dos professores com relação à tradução intersemiótica apontam para a necessidade de que o professor dê um sem-número de “cambalhotas” para ensejar a compreensão do aluno sem que se faça a tradução.

A professora Yara relata que foi nas escolas de idiomas, em que ela “*não podia*” usar a tradução, que aprendeu a “*pensar em inglês*”. Apesar de tentar não utilizá-la, a tradução parece ser um porto seguro para ela, como podemos depreender do RD14, apresentado a seguir:

RD14

[...] *E:u, particularmente, dentro desse cursinho, dando aula, eu aprendi a pensar em inglês, falar que eu não preciso da tradução é mentira, né, porque tem horas que você, que mesmo que você pegue um texto e você ache uma palavra chave naquele texto pra ter o entendimento global do texto, tem hora que você fica, eu fico meio assim, sabe, sem saber, então às vezes eu tenho que ir lá e dar uma traduzida pra ver se é isso mesmo, mas ela pra mim não é, assim, a base de tudo, ela não é também a base de tudo não, vou falar a verdade, né, porque durante muito tempo eu trabalhei em cursinho, né, igual eu te falei, eu precisava da lí:ngua: portuguesa para ter a minha referência, pra eu poder entender e também passar pro meu aluno determinados vocabulários, né [...]* (Yara – Entrevista).

Nota-se no RD14 que Yara oscila entre os pronomes pessoais eu e você ao falar sobre a necessidade de recorrer à tradução e à LM. Ela explicita que precisa da tradução para garantir que compreendeu um texto, e parece usar o pronome “você” para incluir o interlocutor, que diante de uma situação similar, possivelmente procederia da mesma maneira.

Ao mesmo tempo em que ela diz não achar que a tradução é a base de tudo, pode-se inferir que ela se ancora nesse recurso, fazendo dele seu lugar de conforto. A tradução parece oferecer para ela uma segurança; ainda que ela possa ter entendido, ela procura a tradução para ter certeza e se sentir confortável e segura de sua compreensão.

O dizer aparentemente contraditório da professora deixa escapar que ela é constituída de uma memória discursiva possivelmente proveniente dos estudos de metodologia de ensino de LI (como o MD e seus derivados) durante sua trajetória acadêmica e, mais provável ainda, das escolas de idiomas. Coracini (2007) mostra como o mito da aprendizagem natural, cultuado pelas escolas de idiomas, e os já-ditos sobre tradução e sua interferência prejudicial à aprendizagem constitui o imaginário dos sujeitos. Desse modo, o mito da aprendizagem natural parece constituir a memória discursiva da professora, afetando inclusive a maneira como ela própria concebe a tradução. Ela parece não notar que, apesar dos pré-construídos sobre tradução que a atravessam – possivelmente provenientes das escolas de idiomas em que ela trabalhou, durante seu próprio processo de aprendizagem da LI e, posteriormente, no exercício da função docente –, utiliza a tradução como um lugar de gozo⁵⁶: “*eu precisava da lí:ngua: portuguesa para ter a minha referência*”. O recorte discursivo seguinte faz ressoar esses dizeres:

RD15

*[...] Fazer a tradução rápida (risos), aí eu , eu, **eu lia e ao mesmo tempo eu tava traduzindo**, e eu achava aquilo difícil e cansativo, mas eu fui fazendo, eu fui fazendo, eu fui fazendo, **fui consultando também o de português, pra ver se eu tava indo no caminho**, porque eu tinha que fazer o meu cérebro pensar assim, né, então eu fui fazendo, e aí, é::, com o tempo, né, demorou, assim, bastante tempo, eu fui, eu já fui conseguindo ler, tanto é **que hoje eu já pego um texto em inglês, eu leio e:le e:m inglê:s, eu não consigo ler ele em português** [...]. (Yara – Entrevista).*

Quando a professora diz que foi “*consultando também o de português*

⁵⁶ Coracini (2014) nos ensina que a língua-mãe (ou língua materna) é impregnada de aconchego, calma, gozo. Em oposição a ela, a LE traz estranhamento, é diferente e difícil de ser compreendida.

(dicionário), *pra ver se eu tava indo no caminho*”, novamente deixa escapar que a tradução e o uso da LM são seu porto seguro, seu lugar de conforto. Seus dizeres seguintes parecem refutar o mito da aprendizagem natural e até mesmo suas próprias representações de tradução. Ao enunciar que *“hoje eu já pego um texto em inglês, eu leio ele em inglês, eu não consigo ler ele em português”*, Yara mostra que teve êxito na aprendizagem e que adquiriu a habilidade de leitura em LI, mesmo tendo lançado mão da tradução durante seu período de aprendizagem.

Ainda sob um viés pedagógico, a professora Yara parece se filiar à representação de que no ensino da gramática da LI é necessária a utilização da LM, e não especificamente da tradução, devido aos aspectos inerentes a cada língua, conforme podemos observar no recorte discursivo a seguir:

RD16

[...] Eu precisava da língua: portuguesa para ter a minha referência, pra eu poder entender e também passar pro meu aluno determinados vocabulários, né, principalmente vocabulários, né, porque a, a gramática, igual eu falo com eles, a gramática ela não tem como você traduzir, porque a gramática da língua inglesa é daquele jeito, a do português é desse jeito, aí eu até falo com eles, "olha gente se vocês forem fazer uma tradução de um texto, né, vamos supor, vai pegar um texto do português e vai passar ele pro inglês, aí você vai ter que adequar às normas do inglês. Se você vai fazer o contrário, aí você vai ter que adequar o, a tradução do português ali na hora de se fazer a tradução do inglês pro português, né", então eu, eu, eu falo essas coisas com eles em relação à gramática, pra eles não ficam, a tendência do, do, dos alunos também, é pensar sabe, que::, é: "porque que ele tá colocando DO, porque que ele tá colocando doesn't na pergunta?", né, então quando eu ensino esse tipo de gramática pra eles, eu, eu mostro pra eles o jeito que é em português e mostro pra eles que no inglês é necessário aquele do e aquele does, entendeu? Então, é::, então a gramática em relação à tradução, eu acho que ela fica, né [...] (Yara – Entrevista).

Yara informa que utiliza a LM para mostrar aos alunos como as regras para construção de frases podem ser diferentes entre uma língua e outra. Esse dizer denuncia uma visão da professora de que a aprendizagem da LI se faz pela aprendizagem de vocabulários e regras gramaticais, o que parece revelar que, ao mesmo tempo em que tenta se distanciar do MGT, ela parece ser atravessada e constituída por ele.

Outro ponto que emerge do RD16 é o uso do discurso direto por Yara (*“eu até falo com eles, ‘olha gente se vocês forem fazer uma tradução de um texto, né, vamos supor, vai pegar um texto do português e vai passar ele pro inglês, aí você vai ter que adequar às normas do inglês”*), que parece indicar o desejo de conferir

um tom de veracidade ao que foi enunciado. O uso do discurso direto parece conduzir o interlocutor a criar uma ilustração mental da dinâmica da sala de aula da professora.

A despeito disso, no caso específico relatado pela professora, ela diz que usa a língua portuguesa para explicar como se criam frases interrogativas e negativas no português e como isso é feito no inglês. Sem essa comparação, o aluno poderia chegar a um entendimento equivocado, ou permanecer sem compreender o uso dos auxiliares *do* e *doesn't* na LI. Assim, conforme a observação de Sinara Branco (2011), “[...] a interferência que era a princípio considerada negativa ganha um aspecto positivo, por meio do estudo contrastivo.” (p. 170).

Ao mesmo tempo em que o RD16 denuncia uma visão de língua baseada em aspectos formais, evidencia também uma busca da professora em contribuir “[...] para que os alunos se conscientizem de que nem sempre em uma língua usam-se as mesmas fórmulas para realizar funções idênticas” (ZURRITA NAVARRETE⁵⁷, 1997, p. 135, *apud* LUCINDO, 2006, p. 5).

Essa mesma representação reverbera nos dizeres do professor Rober, conforme RD17:

RD17

*Então é umas coisas que eu achava estranho no mundo escolar americano, mas que depois eu, eu reavaliei e eu acho que o livro, **pelo menos os enuncia::dos, explicação de regra gramatical, essa:s sutile::zas que não dá pra você explicar mais profundamente na: aula de nível mais inicia:l, que isso devia ser bilíngue mesmo, né.*** (Rober – Entrevista).

Assim como Yara, o professor Rober parece conceber a questão da tradução e do uso de língua materna como recursos viáveis durante momentos pontuais da aula. O professor nos leva a inferir que a tradução de gramática favorece a aprendizagem, especialmente quando se trata de explicações de regras gramaticais muito específicas de uma certa língua. Para corroborar seus dizeres, Rober cita o uso do modo subjuntivo na língua portuguesa:

⁵⁷ ZURRITA NAVARETTE, P. La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. *In*: FELIX FERNANDEZ, L.; ORTEGA ARJONILLA E. (eds.). **Estudios de traducción y interpretación**. Málaga: CEDMA, 1997. p. 133-139.

RD18

[...] Então por exemplo, **com o subjuntivo, que é uma coisa do outro mundo pra eles, né, porque você vai trabalhar com noções de: aspecto, modalidade, que o inglês quebra em várias formas diferentes, não existe uma, um modo verbal só pra isso, né. *Eu tive que recorrer ao texto em português e inglês, né, pra inclusive poder mostrar pra eles como que o inglês faz: a é: pra expressar as mesmas ideias [...]*** (Rober – Entrevista).

Os dizeres de Rober no RD18 ecoam alguns dos dizeres da professora Yara. Ambos parecem concordar que, para que os alunos possam compreender a gramática, especialmente nos níveis iniciais de aprendizagem, é preciso que se demonstre como funciona determinada regra gramatical na LM, para depois se ensinar na língua-alvo. Segundo Branco (2011, p. 170), “[...] com o passar do tempo, o aluno vai necessitar cada vez menos da LM e a tradução interlingual dará lugar à tradução intralingual.”. Dizendo de outro modo, Lucindo (2006) enfatiza que

[...] ainda que este tipo de tradução (interlingual) sempre exista, ela ocorre de maneira mais ou menos frequente de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno. Portanto, nos níveis iniciais é comum o uso desta tradução em quase todos os momentos. (p. 4).

Ainda pensando na tradução sob o viés pedagógico, a professora Rô sinaliza que, em determinados contextos, caso ela já tenha “*dado mil voltas*”, já tenha “*rodado e rodado e rodado*” na tentativa de explicar algum termo para um aluno e, mesmo assim, ele ainda não tenha entendido, ela diz que não vê mal algum em traduzir:

RD19

Quando você vê que tem ali, que **tá causando um estresse no aluno, e tá:, que tá causando uma situação assim, né, e, *eu também às vezes penso na questão de mal-entendido / quando você vê: que o aluno compreendeu o negócio errado, e você tem que, e ele não, tipo assim, tá tudo bem! Tá tudo tranquilo! Não é uma situação de estresse nem nada, mas aconteceu um mal-entendido ali, então eu acho que, eu não vejo como ruim recorrer à tradução nesses momentos não.*** (Rô – Entrevista).

RD20

Para mim a tradução é **toda vez que eu faço uso da língua materna, no meu caso Português, para esclarecer, exemplificar, me certificar que *ouve entendimento ou fazer menção a termos, nomes específicos que não possuem correspondente na língua alvo, ou vice e versa.*** (Rô – Narrativa).

Nos recortes RD19 e RD20, a professora revela que, quando se trata de um termo ou conceito mais complexo, a tradução é válida para evitar estresse e mal-

entendidos e parece utilizar o pronome pessoal “você” para incluir o interlocutor e ganhar sua adesão ao que está sendo enunciado (“quando você vê: que o aluno compreendeu o negócio errado”). Ao mesmo tempo, Rô retoma o uso do pronome pessoal “eu”, que, combinado com o uso duplo do advérbio de negação “não”, parece sinalizar que, ainda que seu interlocutor não compartilhe de sua visão, ela se mantém firme em seu posicionamento (“então eu acho que, eu não vejo como ruim recorrer à tradução nesses momentos não”).

No que tange ao uso pedagógico da tradução, explicitado pela professora nos RD19 e RD20, Casado e Guerrero (1993, p. 399, tradução livre)⁵⁸, em consonância com o que foi dito, argumentam que “[...] a tradução interlingual oferece, dentre outras, a vantagem de evitar as ambiguidades que a tradução intralingual pode gerar em alguns casos”. Lucindo (2006) se aprofunda mais e, acionando Zurruta Navarrete (1997) e Cervo⁵⁹ (2003), apresenta a noção de tradução explicativa, que é “[...] aquela tradução feita pelo professor em sala de aula para ajudar o aluno” (p. 5). Ainda segundo Lucindo (2006), essa forma de tradução deve ser empregada em casos específicos, como os mencionados pela professora Rô, como a dissolução de ambiguidades e mal-entendidos, explicação de falsos cognatos e outras situações em que a tradução intralingual poderia gerar dificuldades de compreensão.

Se, para os professores, a “proibição” de traduzir parece resultar em uma aula em que se deve fazer malabarismos, para os alunos, a consequência parece ser a geração de um ambiente de estresse e ansiedade, de submissão a situações vexatórias e até mesmo de permanência de dúvidas. Os recortes (RD21 e RD22), a seguir, retratam esse fato:

RD21

[...] Nós professores de inglês, e todo mundo já deve ter passado por aquele cursinho que condenava a tradução, que proibi::a, e tinha que ficar carregando, que tipo ridicularizava, eu tive essa experiência, assim de cursinho que, se você falasse em português, se você traduzisse uma palavra, você era ridiculariza::do, você tinha que pagar mi::co, e tal, e:: enquanto eu era aluna, enquanto eu fui professora, baseada no meu senso comum, eu acreditava que isso era o certo mesmo, que não podia e tal, depois que eu passei a estuda::r mais sobre metodologia de ensi::no e uma série de coisas eu passei a

⁵⁸ “La traducción interlingual ofrece entre otras la ventaja de diluir las ambigüedades que la traducción intralingual puede generar en ocasiones.”

⁵⁹ CERVO, I. Z. S. **Tradução e ensino de línguas**. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

enxergar a tradução com outros olhos, assim, então hoje eu enxergo a tradução como um recurso sim. (Rô – Entrevista).

RD22

Lembro-me que submeti alunos e fui submetida a situações vexatórias sempre que por necessidade, esquecimento ou outro motivo a tradução era utilizada. (Rô – Narrativa).

O dizer da professora aponta para uma situação e um ambiente de aprendizagem hostis (“*você era ridicularizado, você tinha que pagar mico*”). Se pensarmos na sala de aula de LE como um ambiente naturalmente mais estressante para o aluno, quando adicionamos a isso uma exposição do aluno a situações vexatórias caso ele recorra à tradução, podemos estar mitigando as chances de este aluno ter sucesso na aprendizagem.

Aragão (2011) nos fala que o aspecto emocional da aprendizagem, quando considerado, tende a ser tratado de maneira secundária, e acrescenta que “[...] mesmo o conceito de filtro afetivo de Krashen⁶⁰ (1985) parece não capturar a função das emoções no comportamento de aprendizes” (p. 166), por levar em consideração os aspectos cognitivos da aquisição de uma LE.

Acionando os estudiosos Gardner e MacIntyre⁶¹ (1993), Aragão sugere que as variáveis afetivas são fatores capazes de influenciar a nossas ações e reações a uma dada situação.

Oatley e Jenkins⁶² (1996, p. 59 *apud* ARAGÃO, 2011, p. 169) “[...] argumentam que na cultura ocidental a emoção é desconsiderada em comparação com a razão”. Assim, quando um professor se filia a uma metodologia que rechaça ou proíbe a tradução, ele acaba privilegiando a racionalidade trazida por teorias que defendem essa proibição e desconsidera os aspectos emocionais e particulares dos alunos e em que medida essa prática os afeta.

Aragão (2011) aciona também Humberto Maturana⁶³ (1998), que propõe que “[...] as emoções devem ser compreendidas como fenômenos socialmente construídos nas experiências dos estudantes em seus contextos de aprendizagem” (p.171), e completa dizendo que, quando mudamos de emoção, mudamos de

⁶⁰ KRASHEN, S. **The Input Hypothesis**. London: Longman, 1985.

⁶¹ GARDNER, R. C.; MACINTYRE, P. D. On the measurement of affective variables in second language learning. **Language Learning**, v. 43, n. 2, p. 157-194, 1993.

⁶² OATLEY, K.; JENKINS, J. **Understanding emotions**. Oxford: Blackwell Publishing, 1996.

⁶³ MATURANA, H. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. *In*: MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 11-35.

domínio de ação. Desse modo, os dizeres da professora Rô, nos RD21 e RD22, levantam a questão de como as ações dos professores de LI têm o poder de influenciar as emoções de nossos alunos e impeli-los a uma mudança de ação (desistência de aprender a língua ou motivação para aprendê-la, por exemplo).

Novamente, os dizeres da professora indicam a desconstrução de paradigmas sobre o ensino de LE. Esse deslocamento na identidade de Rô se materializa linguisticamente pelo uso dos advérbios de tempo “*depois*” e “*hoje*”, indicando um antes e depois na sua concepção do que é ensinar e aprender uma língua estrangeira. A professora Rô atribui este ir e vir à sua formação acadêmica, em especial ao estudo de metodologias de ensino de LE (“*depois que eu passei a estudar mais sobre metodologia de ensino e uma série de coisas eu passei a enxergar a tradução com outros olhos*”).

Deflagra-se desse enunciado uma tomada de responsabilidade da professora em sua postura ativa na busca de conhecimento e desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas. Rô responsabiliza-se pelas práticas exercidas na sala de aula; ela reconhece que submeteu seus alunos a situações vexatórias (fez com eles o que foi feito dela, seguindo a liturgia que lhe foi pregada), na crença de que este era o melhor caminho, contudo seu posicionamento ativo na busca por conhecimento ensejou um deslocamento em sua postura. Segundo Sól (2020, p. 217), “[...] mudanças no agir requerem uma visão crítica do conceito de ética”, e essa busca por conhecimento empreendida pela professora sinaliza que ela é permeada pelo senso crítico e pela reflexão.

Assim, vale trazer à baila as reflexões de Hans Jonas⁶⁴ ([1979] 2006 *apud* SÓL, 2020) sobre a teoria da responsabilidade. Para o autor,

Só o sentimento de responsabilidade, que prende *este* sujeito *àquele* objeto, pode nos fazer agir em seu favor. Esse sentimento mais do que qualquer outro, é capaz de produzir em nós a disposição de apoiar a reivindicação de existência do objeto por meio de nossa ação. (p.163, grifos no original).

Os recortes discursivos, a seguir, (RD23 e RD24) apontam para essa marca da responsabilidade atribuída à Rô:

⁶⁴ JONAS, H. **O princípio responsabilidade**: ensino de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

RD23

*Eu passei por uns dois ou três cursinhos em **que toda vez que você traduzia uma palavra ou quando você utilizava sua língua materna, você era ridicularizado de alguma maneira, ou a professora levava por exemplo uma banana de pelúcia, você tinha que ficar segurando a banana de pelúcia durante a aula, pros meninos aquilo era extremamente constrangedor**, ou ela mandava os meninos escolherem mico pra você pagar, tipo, você vai ter que ir lá na frente fazer alguma coisa, entendeu? Então era assim, **uma situação vexatória** mesmo, entendeu? E questão de **proibir mesmo, de você fazer uma tradução ou de você utilizar a língua materna e o professor te ignora::r, fingir que não tá te ouvi::ndo, sabe?** Este tipo de situação. (Rô – Entrevista).*

RD24

*Eu:: hoje em dia pra mim é completamente sem noção assim porque você **aca:ba com a questão da afetividade no ensino de língua estrangeira, do papel do filtro afetivo**, dessas coisas, e eu acho que este tipo de situação **pode sim ocasionar um bloque:io de aprendizagem mesmo**. (Rô – Entrevista).*

Rô se mostra ciente das consequências que as ações do professor podem gerar no aluno, principalmente quanto aos efeitos da exposição a situações vexatórias e estressantes. A sala de aula de LE por si só já é um ambiente incômodo, pois nesse contexto, conforme lembra Beaugrande⁶⁵ (1997), existe uma “[...] ansiedade e sentimento de incompetência por parte do aprendiz, por se sentir infantilizado.” (apud BRANCO, 2011, p. 175).

De acordo com Wilkins⁶⁶ (1974, p. 82), “[...] deve-se sopesar as vantagens da tradução no curto prazo e os problemas que a dependência da tradução podem causar no longo prazo” (apud CASADO; GUERRERO, 1993, p. 400, tradução livre)⁶⁷. No recorte seguinte, a professora reitera seu posicionamento diante dessas questões e relata como tenta equilibrar o uso da tradução e da LI em suas aulas:

RD25

*[...] **l::sso, i::sso, a questão do filtro afeti::vo, do quanto que isso pode ser traumático, dependendo do estilo de aprendizagem né, da personalidade, da baga::gem de cada um mesmo**, então eu acho que é uma coisa, assim, completamente desnecessária, assim, eu acho que, **é obviamente que se eu percebesse que os meus alunos estavam usando a tradução demasiadamente, a língua materna demasiadamente, eu tentaria encontrar alguma estratégia pra poder, é, é, levar ao uso né, maior da língua alvo, mas, em hipótese alguma faria***

⁶⁵ BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. New Jersey: Ablex, 1997.

⁶⁶ WILKINS, D. A. **Second-language learning and teaching**. Londres, Edward Arnold, 1974.

⁶⁷ “[...] the short-term advantages of translation have to be weighed against longer-term problems that dependence on translation may cause”.

(risos) isso de, né, submetê-los a, a essa questão vexatória mesmo, eu acho que hoje eu enxergo como vexatória mesmo. (Rô – Entrevista).

Ressoa, nos dizeres da professora, o papel da formação acadêmica no seu processo de responsabilização docente, para o seu deslocamento subjetivo e uma tomada de nova posição no que tange à proibição do uso da tradução e à exposição dos alunos a situações constrangedoras (“*em hipótese alguma faria (risos) isso de, né, submetê-los a, a essa questão vexatória mesmo, eu acho que hoje eu enxergo como vexatória mesmo*”). Esses dizeres trazem marcas de que ela responsabiliza sua formação acadêmica pelos seus deslocamentos e parece não perceber que é corresponsável por eles, pois foi sua ação, sua busca por conhecimento (acadêmico e prático) que gerou esse novo olhar.

Retomando a questão da aprendizagem natural, nota-se que é bastante circulante nas instituições de ensino de LI a representação de que, para que se aprenda uma LE, deve-se pensar nessa língua, o que denota como a colonização linguística e cultural pode extrapolar as vias da fala e do comportamento e alcançar o pensamento. O recorte discursivo a seguir apresenta as reflexões da professora Rô sobre esse discurso:

RD26

[...] Então, eu acho sinceramente que isso é um pouco utópico, e é um pouco de ilusão assim, porque, eu acho que um tempo atrás a gente acreditava que você conseguiria apagar a bagagem (risos), da pessoa né, a bagagem de vida da pessoa, e conseguir zerar pra que ela conseguisse cortar, por exemplo, deletar todas as memórias dela na língua materna e utilizar só (risos) as memórias da língua alvo, pra conseguir isso e a gente sabe que isso não é possível e eu acho que nem é interessante mesmo pra gente, eu acho isso pra mim seria, é completamente utópico, isso não existe, assim, não tem como eu, eu pegar as minhas memórias de língua materna, pegar, colocar tudo em uma caixinha e falar assim, não, agora não, agora só existe a memória da língua estrangeira, só existe a bagagem que eu tenho em língua estrangeira, acabou, vou guardar aqui dentro da caixinha, não existe, assim, eu não sei que, onde que a gente tava com a cabeça quando a gente ficava defendendo essas coisas, assim, porque, pra mim não é real. (Rô – Entrevista).

O sujeito em constante devir está presente no RD26. Rô descreve a representação da aprendizagem natural de uma LE como algo utópico e questiona (teóricos, professores e a si mesma) a origem dessas representações (“... eu não sei onde a gente tava com a cabeça...”). Durante todo o recorte, a professora problematiza a questão da aprendizagem natural e do “pensar em inglês”, sempre se

incluindo como propagadora dessas questões. Novamente, ela assume a posição de responsabilidade sobre seu fazer e sobre as representações que cultivava, sem inculpar somente outros sujeitos, mas avocando a responsabilidade para si mesma.

Os dizeres da RD26 também sinalizam o posicionamento da professora diante da impossibilidade da aprendizagem natural de uma LE, em especial quando menciona que o apagamento da memória do aprendiz, no que tange à sua LM, é ilusório. Esse enunciado é corroborado por Cacho (2016), ao dizer que “[...] a aprendizagem de uma LE só é possível porque o indivíduo acessa sua LM, uma base familiar sobre a linguagem que servirá como referência para que ele possa construir conhecimento na LE.” (p.103).

Em consonância com os dizeres de Rô, o professor Rober enuncia que considera uma violação impedir o aluno de usar a própria língua. O recorte discursivo a seguir (RD27) apresenta sua visão sobre a proibição do uso de tradução e da LM, perpetuada especialmente pelas escolas de idiomas:

RD27

[...] A realidade de todo aprendiz que a gente vai encontrar na sala de aula é que ele já fala uma outra língua, que é anterior e que é a língua de identidade dele, né. Eu acho que é uma coisa de lo:uco você proibir o aluno (risos) de falar a própria língua, né. Eu acho que o princípio de que a aula tem que ser inteiramente na LE ele foi criado muito mais por uma conveniência, que tinha a ver com o contexto em que a metodologia comunicativa surgiu, né, um mundo angloamericano, né, o Widdowson era inglês né, que é o pai do, né, da metodologia comunicativa, e há por trás disso uma motivação que é estritamente comercial, porque os professores dos Estados Unidos, da Inglaterra, do Canadá, da Austrália, da Irlanda, né, que, que são nativos da língua e recebem gente de tudo em quanto é parte do mundo é, né, nas salas de inglês segunda língua nesses países, eles são professores, mesmo que eles sejam políglotas, eles dificilmente vão falar todas as línguas que vão tá presente nessas salas, né, multinacionais aí né, de gente de tudo quanto é nacionalidade, então era conveniente você impor que apenas a língua, é, alvo, que era a meta dos aprendizes, fosse usada porque o professor assim consegue gerenciar as línguas que tá ali dentro, né. Eu não:esto:u negando (ênfatisa) que é importante pro aprendiz usar a língua que ele tá aprendendo, não é isso, eu sei que isso é crucial, né, eu só acho que o que motivo:u (ênfatisado) essa ideia de que você só deve falar a língua alvo foi muito mais uma questão de contexto político e de motivação comercial e econômica do que de princípio de aprendizagem porque se você tiver na Inglaterra, em uma sala que tem 20 alunos e 5 nacionalidades diferentes, os cinco, as cinco nacionalidades vão de alguma maneira recorrer à sua primeira língua de algum jeito, né, porque a gente vai anotar, pensar assim " como que fala isso, né, na minha língua?" então a gente sabe que todo mundo aprende com base no que: já sabe, a gente não cria, né, não constrói conhecimento a partir do nada. (Rober – Entrevista).

Rober sinaliza a impossibilidade de solicitar ao aluno que não pense na LM ao aprender a LE, uma vez que o aluno possui uma história de vida na sua LM e, como argumenta Coracini (2014), a LM é “[...] aquela que marca definitivamente o indivíduo tornando-o sujeito” (p. 6). Em relação a isso, Branco (2011) salienta que quando se fala em contexto de aprendizagem de LE,

[...] é impossível exigir que o aluno não utilize sua LM, pois, a vivência do aluno – sua educação inicial, seu conhecimento de mundo, sua cultura, suas crenças etc. – é estabelecida em LM, portanto, pedir que o aluno pare de pensar em sua LM significa apagar o sujeito em sua essência. (p. 170).

Além disso, Rober traz à baila as questões políticas, ideológicas e econômicas inerentes à perpetuação de ideais de como uma língua é – e deve – ser aprendida. Para o professor, a questão da “proibição” do uso de tradução na sala de aula de LI está mais ligada a uma necessidade comercial dos teóricos e editoras anglofalantes do que propriamente de motivações pedagógicas.

Similarmente a esses dizeres de Rober, Canagarajah (1999) problematiza os fatores políticos e econômicos que tangenciam, por exemplo, o mito do falante nativo. Para ele, o posicionamento de algumas instituições em promover professores nativos da língua a ser ensinada tem mais a ver com questões ideológicas, econômicas e políticas do que propriamente pedagógicas e linguísticas. Elas perpetuam o imaginário social de que a aprendizagem deve ocorrer pelo uso exclusivo da LE na sala de aula e pela busca por aproximar ao máximo o sotaque do aluno ao sotaque do nativo.

Para Canagarajah (1999), o mito do nativo também parece legitimar a dominação dos professores nativos de países anglofalantes, como EUA, Canadá, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia (países que ele chama de “Centro”), deslegitimando outras variações da LI (faladas pelos professores de países “periféricos”).

O dizer de Rober também é corroborado por Canagarajah (1999) quando o autor argumenta que “[...] o mito do nativo eventualmente se alimenta de outros serviços pedagógicos auxiliares associados à indústria do ensino de LI – como a produção de materiais didáticos e outros recursos pedagógicos” (p. 86). Para o autor, toda essa legitimação do nativo e dominação do “Centro” contribui para uma dependência dos professores “Periféricos” de assistência e busca por

desenvolvimento profissional. O autor advoga que isso tem sérias implicações na constituição identitária dos professores, o que pode ser observado nos dizeres dos professores enunciadores desta pesquisa, que vez ou outra acionam o discurso religioso do pecado e da crucificação para se referirem ao uso da tradução e da LM na sala de aula. Isso indicia uma tensão entre teorias do “Centro” e práticas “Periféricas”, pois, como já dissemos, ao mesmo tempo em que se distanciam de teorias prescritivas, pelo fato de teorizarem a própria prática pedagógica, conservam na memória discursiva os já-ditos sobre a temática da tradução.

O recorte a seguir apresenta o relato de Yara sobre a proibição de traduzir em sala de aula:

RD28

[...] Nesses cursinhos que eu trabalhei, a tradução, o uso dela era o mínimo do mínimo, mas quando eu pegava o livro do aluno pra conferir se ele tinha feito a atividade, tava tu::do (ênfatisado) à lápis traduzido e eu xingando atrás, que vontade de pegar uma borracha e passar aí, eu brincava com eles, sabe. (Yara – Entrevista).

Os dizeres do RD28 revelam que, ainda que tentemos coibir o uso da tradução, o aluno irá se utilizar da LM para fazer associações e alcançar a compreensão, ou seja, irá fazer o que Hurtado Albir (1998) denomina de “tradução interiorizada” (*apud* LUCINDO, 2006, p. 4). Para a autora, a tradução em sala de aula pode se dividir em dois tipos distintos, a saber, a tradução pedagógica e a tradução interiorizada. A tradução pedagógica, já mencionada anteriormente, pode ser entendida como o uso de atividades de tradução com o intuito de auxiliar o aluno na aprendizagem da LE. Já a tradução interiorizada, noção que é cara para os gestos de interpretação anteriores, pode ser entendida como a tradução empreendida pelo próprio aluno. Lucindo (2006) argumenta que esse tipo de tradução se justifica uma vez que a LM é a referência dos alunos,

[...] e tudo que estes constroem ou destroem em relação à LE é a partir dos conhecimentos que têm da sua LM. Ainda que se queira, não é possível suprimir este tipo de tradução, por isso é importante que o professor ajude o aluno a traduzir significados e não palavras. (p. 4).

Bley-Vroman⁶⁸ (1989, p. 50) informa que a LM exerce um papel fundamental na aprendizagem da LE, pois enquanto que “[...] a aquisição da língua

⁶⁸ BLEY-VROMAN, R. **What is the logical problem of foreign language learning?** Oxford: Oxford

materna se dá em paralelo ao desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem da LE parece se dar como uma aprendizagem geral, e necessita da língua que estruturou o estado cognitivo do aprendiz [...]”(apud CASADO; GUERRERO, 1993, p. 396, tradução livre)⁶⁹. Em suma, podemos ter “*vontade de pegar uma borracha*” e apagar a tradução que o aluno fez no caderno, mas a construção e organização do pensamento em LM e a tradução interiorizada não são passíveis de serem apagadas.

Os dizeres dos professores, apresentados nos RD27 e RD28, sinalizam que, para ambos, essa noção de que a aprendizagem deve ocorrer de maneira natural, similar à aquisição da LM, é irreal, é um mito. Essa questão do mito da aprendizagem natural levantado por eles, em especial os dizeres de Rober sobre a motivação mercadológica, estão em consonância com a análise de peças publicitárias realizada por Coracini (2007) em seu artigo *A sedução do discurso publicitário sobre escolas de línguas e a constituição da identidade*.

A pesquisadora traz à baila a mercantilização do ensino de línguas estrangeiras, em especial de LI, por meio de um forte apelo à oralidade e à aprendizagem natural. Segundo a autora, os discursos publicitários “[...] atravessados pelo e transfigurados de discurso pedagógico [...]”, ao anunciarem que o idioma será aprendido “naturalmente” nesta ou naquela instituição, enunciam “[...] a facilidade que terá o aluno-consumidor para aprender, de modo eficaz, pois, sem recorrer à sua primeira língua, ele será capaz de ‘pensar e se comunicar facilmente’ (na LE) – o mito da aprendizagem natural.” (p. 238).

A questão que vale ressaltar aqui é que, para Coracini, esses argumentos vão se fixando no imaginário social e vão se perpetuando, constituindo a identidade do professor e a memória social.

Devido à trajetória longínqua dos professores enunciadorez desta pesquisa, podemos notar que já ocorreram deslocamentos em suas representações sobre ensino de LE e sobre o uso de tradução e LM na sala de aula. Eles parecem não mais se identificarem com esses apelos ao uso exclusivo da LE e banimento da tradução (“[...]*eu não sei que, onde que a gente tava com a cabeça quando a gente ficava defendendo essas coisas*” (Rô) / “[...] *então a gente sabe que todo mundo*

Press, 1989.

⁶⁹ “La adquisición de la LI se produce paralelamente al desarrollo cognitivo. La adquisición de la L2 parece incluirse, sin embargo, dentro de un aprendizaje general, y necesita la lengua que ha estructurado el estado cognitivo del aprendiz.”

aprende com base no que: já sabe, a gente não cria, né, não constrói conhecimento a partir do nada” (Rober)), devido à experiência docente, à busca contínua por formação, reflexão e à própria responsabilidade e implicação docente.

Na seção a seguir, apresentaremos as representações dos professores sobre tradução e metodologias de ensino de LI.

4.2 AS ABORDAGENS DE ENSINO DE LE, A TRADUÇÃO E A “ALTERNATIVA AO MÉTODO”

Apresentadas as representações dos professores sobre tradução, vale trazer à baila também as representações dos professores sobre as metodologias de ensino de LE, pois, como já tratamos anteriormente, a tradução possui um papel diferente em cada uma delas.

Entendendo que o professor é um sujeito ideológico-historicamente constituído, vale indagar em que medida ele é atravessado pelas metodologias com as quais teve contato, seja no espaço acadêmico ou nas instituições em que lecionou.

Dessa forma, apresentaremos a seguir alguns recortes discursivos que contêm as posições dos professores sobre métodos de ensino de LE e seus deslocamentos identitários ao longo da carreira docente:

RD29

Então, hoje em dia eu tenho uma dificuldade muito grande de definir, de falar assim o "eu utilizo tal abordagem, tal método" porque, isso depois que eu fui pro mestrado, eu estudei bastante e tal, essa questão da era Pós-Método, e aí eu abri mais a minha cabeça ainda, então hoje eu acho que eu faço uma miscelânea, assim, eu uso de tudo um pouco. Eu uso é audiolingual, abordagem comunicativa, a tradução, eu uso de tudo assim, eu não conseguiria definir, assim, pra você "as minhas aulas são pautadas em tal método, em tal abordagem", assim, eu não conseguiria te dizer isso porque eu não acredito que isso seja, também, o mais saudável e o melhor, principalmente se você levar em consideração uma sala de aula, que você tem perfis ali completamente distintos e, né, tempos de aprendizagem e tal, assim. Depois de ter estudado Teoria da Complexidade, é, aplicada ao ensino de línguas, né, essa questão da, da era Pós-Método, eu não consigo mais, também, ter essa visão iludida de que as minhas aulas são todas na abordagem comunicativa. Eu não consigo mais falar isso, num tenho mais a cara de falar isso, entendeu? Porque eu sei que tem muito mais coisa ali envolvida e, sei lá, acho que é isso. (Rô – Entrevista).

No recorte anterior, nota-se que a professora enfatiza bastante a palavra “mais” (“*isso depois que eu fui pro mestrado[...] e aí eu abri mais a minha cabeça ainda*”), o que parece indicar que, assim como a graduação, o mestrado foi um divisor de águas em seu entendimento do que é ensinar/aprender uma LE.

Kumaravadivelu (2001) advoga que o conceito de pós-método não se traduz na busca por um método alternativo, mas, sim, em uma “[...] alternativa ao método” (p. 544), e a professora Rô enuncia, no RD29, que leva em consideração ao menos um dos parâmetros⁷⁰ levantados pelo autor, a saber, a particularidade. Segundo esse parâmetro, o ensino deve ser particularizado (adequado) ao contexto em que ocorre.

Os dizeres de Rô apontam para indícios de que ela compreende a impossibilidade de homogeneização das salas de aula de LI, um mito naturalizado (porque construído) de que para que as aulas de LI sejam bem-sucedidas, as turmas deveriam ser niveladas, um engodo sedutor, mas utópico, pelas razões linguisticamente materializadas pela própria professora (“*principalmente se você levar em consideração uma sala de aula, que você tem perfis ali completamente distintos e, né, tempos de aprendizagem*”).

Em consonância com o que foi enunciado por Rô, o professor Rober também relata que não acredita no uso específico de um método, conforme o recorte a seguir:

RD30

[...] Há muito tempo que (risos) eu me desliguei dessa história de, de denomina:r um método, tá? Eu vou te falar quais são os princípios em que eu ainda acredito e que eu insisto em tenta:r faze:r se concretizarem nas minhas aulas, nos meus cu:rsos, através de um planejamento e uma prática, é::, sistemática, tá. Primeiro, eu, acredito que você tá ensinando a língua para que o aluno u::se (ênfatisado). Segundo, eu acredito que a língua é primeiramente fala::da (ênfatisado) pra depois ser escrita, então, eu resi::sto assim ferrenhamente de que você tem que ensinar o aluno a ler te:xto estrangeiro, tá? Eu trabalho muito a leitu::ra, mas não porque eu acho que ela deva ser a prioridade, a primeira coisa que o aluno tem que saber, né? Terceiro, eu tento incutir neles uma, uma, uma mentalidade de que conseguir aprender uma LE vai depender mais deles do que o que o professor consegue fazer na sala de aula, qual é a metodologia que tá sendo usa:da, se a gente vai estuda:r um tópico gramatical no li:vro, se a gente vai ouvir música, se a gente vai assistir um programa de televisão, então, no primeiro ano (pigarro) já tem uns anos isso, eu faço ao longo do ano aquela coisa de mostrar pra eles como é que você se organiza pra aprender. Então, estratégia de

⁷⁰ Os três parâmetros definidos por Kumaravadivelu (2001) são particularidade, praticidade e possibilidade. Ver seção 2.2.

*aprendizagem, a história de criar os hábitos, né de aprender a revisa:r, de::, já que tá todo mundo ligado em rede social, internet e não sei o que, de lembrar que você tem que usar isso também, né, então já aconteceu por exemplo (risos) **de repente na aula as meninas "professor, a gente criou um grupo no Whatsapp só pra falar inglês!" Elas tavam fofoca::ndo em inglês, mas elas tavam usa:ndo o inglês, pra dá, (risos), né, pra falar mal das outras, enfim.** (Rober – Entrevista).*

Nota-se que Rober não utiliza um método específico em suas aulas, mas que se baseia em princípios para ensinar a LI. Além disso, Rober demonstra que, para ele, é de suma importância trabalhar a questão da autonomia dos alunos e da responsabilidade deles em seu próprio processo de aprendizagem, muito mais do que os meios utilizados pelo professor.

Uma indicação de que os princípios nos quais ele se baseia estão contribuindo para o desenvolvimento dos alunos, em especial da autonomia, é o fato de algumas estudantes terem criado um grupo na ferramenta *WhatsApp* para se comunicarem (“fofocarem”) em inglês. Apesar de aparentemente lhe causar estranhamento, a revelação das alunas lhe apraz, pois seu princípio estava sendo colocado em prática por elas.

Conforme o RD30, o professor Rober parece considerar que o estudo de teorias sobre ensino de LE é importante para a formação básica do professor, conforme este recorte:

RD31

*[...] A: **teori:a e a metodologia são interessantes co:mo bases pra gente não ficar inteiramente perdi::do , pra gente te::r, é::, por onde começa:r a tenta::r, pra você tentar por em prática, às vezes funcio::na, pá pá pá pá pá pá pá, então é, dessa forma a ge::nte: aproveita a experiência de outros que vieram antes da gente ou de outras pessoas que: são nossoS contemporâneos e que tão tenta:ndo, mas eu a:cho eu mu::ito pouco em termos de, de metodologi:a, de prá::tica de ensi:no po::de se::r, como se diz em inglês "set in stone" , né, eu acho que é sempre, tudo sempre vai ser questionável dependendo da circunsntâ:ncia, do conce:ito, do conte:xto, da é:poca, enfim.** (Rober – Entrevista).*

Rober revela a importância da teoria na vida do professor, mas sem desconsiderar o entendimento de que as teorias alusivas ao ensino/aprendizagem de LE não são fixas (pois não são dogmas) e que as noções do que seja aprender e ensinar uma LE mudam conforme o passar do tempo. Seus dizeres são corroborados pela própria metáfora do pêndulo, já tratada no segundo capítulo deste estudo, que demonstra como o avanço das pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras culminou em um movimento cíclico de teorias.

Assim como Rô e Rober, Yara também revela que não acredita em um método adequado para todos os tipos de alunos e aprendizagens, conforme podemos observar nos recortes a seguir:

RD32

[...] Não, não acredito em método perfeito não. Eu acredito num método assim que vai, que vai direcionar, sabe. [...] (Yara – Entrevista).

RD33

*[...] E:u me:sma crio o meu próprio método É óbvio que, dentro do cursinho de inglês, a gente tem contato com vários tipos de método, né Juliana, e hoje eu sei, assim, pra mim, Yara em particular, qual seria o melhor mé:todo, né, pra mim, né, então, mas eu, mas, aí é que tá, a pessoa, às vezes a pessoa fala assim " ah, eu mas eu não vou por o meu filho em determinado curso porque lá é só tradução", mas, ôh gente, veja bem, **há métodos, é pra todo mundo, né, não é o aluno que escolhe o método, é o método que escolhe o aluno**, porque tipo assim, se ele chega nu:m lugar que é o comunicativo, às vezes ele não dá certo com aquele comunicativo [...]* (Yara – Entrevista).

RD34

*[...] Uhum, mu::ito lento, e assim, não existe método perfeito, né, igual tem gente que me pergunta, Juliana, " Qual que é o melhor método pra eu colocar meu filho pra estudar?", eu pego e falo assim " Olha, nã::o tem!", " Ah, mas não sei o que", " Não tem gente, não tem! Primeiro, você não pode olhar pre:ço, tá, você não pode olhar qual que é o método melhor pro meu filho, porque não tem. **Não é o seu filho que escolhe o método, é o método que escolhe o seu filho.**" Certo? Então tem gente que acha "ah, eu vou por ele em cursinho tal porque lá é mais barato.", mas será que ele vai se adaptar àquele método? [...]* (Yara – Entrevista).

Os dizeres de Yara, presentes nos RD32, RD33 e RD34, também estão em consonância com o parâmetro da particularidade de Kumaravadivelu (2001). A professora explicita que cria o próprio método, possivelmente objetivando adequar as suas aulas à realidade de cada turma, conforme ela também explicita no RD a seguir, em que ela demonstra que adequa o uso de LI a cada turma, e não ao contexto da escola pública:

RD35

[...] Ah, eu assim, eu fui me adequando às turmas, entendeu? A turma que me desse retorno, jogo (eu jogo inglês neles), né, a turma que não me dá..., porque eu já tentei falar, explicar, e eles, não me dão esse retorno, então, eu fui adequando às turmas, né. (Yara – Entrevista).

No recorte a seguir, a professora Yara relata uma situação em que aconselhou um aluno sobre o método por meio do qual ele estava buscando aprender a LI:

RD36

*[...] E aí quando eu saí desse cursinho, eu comecei a trabalhar em outro, aí eu já comecei a trabalhar também no (nome da escola), **aí, o, um dia quando eu encontrei com ele no ponto de ônibus, e aí eu falei com ele assim** " E aí? já passou de livro, como e que cê tá, e tal" "A::h, tô quase desistindo, nossa eu num, num levo jeito praquilo não.", aí coitado, fica dando uma certa, um certo desânimo, sabe, porque ele não passa de nível de jeito nenhum, ele tá vendo os capítulos tu:do (ênfatisado) de novo pra ver se ele aprende uma coisa que ele já aprendeu, que ele sabe, só num tá conseguindo assimilar aqui dentro (aponta pra cabeça), eu falei com ele, **eu falei "Olha, não tô lá mais, né, mas eu acho que o seu método não é o comunicativo. [...]"** (Yara – Entrevista).*

A situação relatada pela professora aponta para uma tomada de responsabilidade por parte dela em ajudar o aluno a refletir que talvez o método por meio do qual ele estava estudando poderia não ser o mais adequado às suas necessidades. Essa posição ativa da professora pode contribuir para que o aluno não se frustre com a aprendizagem, pois, conforme Coracini (2007) nos ensina, muitas escolas de idiomas se vendem como detentoras do melhor método, assim, as histórias de sucesso são consequência do método eficiente, já as histórias de fracasso são de responsabilidade do aluno (e do professor). O recorte a seguir corrobora essa discussão:

RD37

*[...] **As pessoas vem me perguntar qual é o melhor método e eu digo "qual escola que tem na sua cidade? Pe:de pra assistir uma aula e vê o que vai acontecer!", porque não existe um método que funciona pra todo mundo, né. [...]"** (Rober – Entrevista).*

Vale ressaltar que, como nos mostra Coracini (2007), as escolas de idiomas, por meio da mercantilização do ensino de LE, vendem-se como a “melhor escola”, como tendo desenvolvido o “melhor método”, mas parece ser consenso entre os professores enunciadores desta pesquisa que o melhor método vai depender do perfil do aluno.

Podemos observar que os três professores parecem concordar que a metodologia empregada na sala de aula precisa levar em consideração a particularidade de cada turma e que não existe método ou fórmulas adequadas a todos os aprendizes.

O relato a seguir corrobora essa discussão acerca das frustrações do sujeito professor, que é a tentativa de padronização do ensino de forma hierárquica,

em que alguns sujeitos desenvolvem o método e o vendem a várias instituições. O professor, muitas vezes objetificado (CORACINI, 2007), deve presumidamente entrar na sala de aula e seguir o *Teacher's Guide* como se fosse um livro de receita:

RD38

[...] Aqui, lá (nome da escola) em (nome da cidade) cês têm du::as aulas de inglês me:smo?", aí ele falou "du:as aulas, a gente consegue tranqui::lamente (ênfatizado) seguir o planejamento da apostila com duas aulas por semana" / peguei e falei pra ele, falei assim "Olha, porque pra mim tá praticamente impossível / impossível. [...]" (Yara – Entrevista).

Interessa-nos notar que se vende um formato de ensino que parece transparecer que o ensino será igual, padronizado e infalível para todos que tiverem acesso àquele método, daquela franquia de renome. A padronização e a homogeneização são um engodo sedutor, porém utópico e, no final, professores (e alunos) que não conseguem “vencer” aquele livro se sentem fracassados diante do que é, como a própria professora Yara relatou, uma tarefa impossível, mas que, de acordo com seus defensores, é “tranquilamente exequível”.

No recorte discursivo RD39, apresentado a seguir, a professora, ao falar sobre o ensino de LI em escola pública, revela o primeiro passo empreendido por ela para alcançar os objetivos do ensino:

RD39

[...] Eu tra:go eles primeiro pra mim, pra depo:is eu pensar em aprendizagem né, mas aí, o, o, o método que eu uso, então, eu misturo, eu vou misturando, mas a tradução eu não excludo ela ho:ra ne::nhu::ma (ênfatizado). [...]" (Yara – Entrevista).

Yara sinaliza que sua metodologia de ensino de LI é pautada, primeiramente, em buscar uma aproximação dela e dos alunos para em seguida partir para a aprendizagem. Além disso, a professora enuncia que seu método é uma conjunção de vários métodos, sem descartar o uso da tradução, a qual ela (re)vela que é parte importante de sua forma de lecionar.

Apesar de utilizar a tradução como recurso em suas aulas, a professora, como já mencionado na seção anterior, parece ser atravessada pelos já-ditos sobre ensino de LE, em especial sobre aqueles que enquadram a tradução como prejudicial à aprendizagem, conforme o recorte abaixo:

RD40

[...] **Eu tive experiência com vários métodos** e, e tipo assim, tinha um que eu falava assim " ah gente, eu num sei", eu até questioneei a coordenadora, que era um **só:: de tradução**, ela falou pra mim que não, que o aluno ele já saía dali entendendo o inglês porque a base dele, Juliana, era construída na: tradução, **i:sso eu não acho legal**. [...] (Yara – Entrevista).

Os dizeres de Yara parecem (re)velar que ela considera que a tradução como um recurso pedagógico, mas o fato de ser o recurso pedagógico basilar do método a incomoda. Ela parece conceber a tradução como uma ajuda, mas não como um foco, o que também podemos observar nos dizeres de Rô, apresentados a seguir:

RD41

[...] **Eu acho que é exa::tamente aquilo que eu falei no início, ela é mais um recurso, assim, ela não é proibi::da, ela não é:, como é que eu posso dizer, o ce:rne da questão, eu não fico o tempo todo em cima de:la, mas também não é nenhum bicho-papão**, ela se torna só mais um recurso que eu posso fazer u::so nas situações e com os perfis de aluno que eu achar que vai funcionar, né. (Rô – Entrevista).

Assim como Yara parece não conceber a tradução como um pilar para um método, a professora Rô relata que, para ela, a tradução não é proibida, tampouco deve ser utilizada como um pilar do ensino. Ela demonstra utilizá-la como um recurso pedagógico, de acordo com as necessidades dos alunos (“*um recurso que eu posso fazer uso nas situações e com os perfis de aluno que eu achar que vai funcionar*”), levando em conta, como já mencionamos anteriormente, o parâmetro da particularidade de Kumaravadivelu (2001).

O recorte discursivo a seguir problematiza a questão dos métodos que rechaçam o uso da tradução:

RD42

[...] **Eu nã::o esto::u nega::ndo (ênfatisa) que é importante pro aprendiz usar a língua que ele tá aprendendo, não é isso, eu sei que isso é crucial, né, eu só acho que o que motivo:u (ênfatisado) essa ideia de que você só deve falar a língua alvo foi muito mais uma questão de contexto político e de motivação comercial e econô::mica do que de princípio de aprendizagem**. [...] (Rober – Entrevista).

Como já observado no RD27, o professor Rober joga luz sobre as motivações mercadológicas da máxima “Não se deve usar a LM na sala de aula de LE”. O professor, assim como observamos nos dizeres das professoras Rô e Yara, reconhece a importância de se oportunizar o uso da língua-alvo na sala de aula, mas

se adequando ao contexto e às particularidades de cada turma. Todos os professores parecem ter chegado a esse entendimento debruçando-se sobre teorias, como a do Pós-Método e a das emoções no ensino de LE, mas acima de tudo por meio de suas longínquas trajetórias como professores. Dessa forma, trataremos, na seção a seguir, da relevância da formação acadêmica e da experiência docente nas representações dos professores.

4.3 FORMAÇÃO ACADÊMICA E EXPERIÊNCIA DOCENTE: DESLOCAMENTOS SUBJETIVOS

Nesta seção, apresentaremos recortes discursivos que sinalizam um deslocamento subjetivo nas representações de tradução dos professores investigados.

Os dizeres dos professores apontam indícios de que a experiência docente teve influência na desconstrução de suas representações sobre o ensino de LI, mais especificamente, sobre o que é a tradução e seu papel no ensino de LE.

A seguir, apresentamos o recorte discursivo que contém as representações dos professores sobre tradução durante a formação docente e/ou início da carreira:

Quadro 4 - Representações dos professores sobre tradução no início da carreira (RD43)

Tradução:
Tinha que ser o mínimo possível (Yara).
Achava que era o certo (condenar a tradução) (Rô).

Fonte: Dados da pesquisa.

Os recortes a seguir estão em consonância com o RD43:

RD44

[...] Hoje eu passo menos por este tipo de situação, de ficar rodando, rodando, rodando, rodando, rodando, de deixar o aluno com dúvida, eu passo menos por esse tipo de situação porque eu não me crucifico tanto por usar a tradução. Antigamente, eu crucificava mais, assim, principalmente no início, assim, então às vezes eu acho que eu na, nesses momentos eu preferia deixar o aluno em dúvida do que traduzir, né, depo:is que eu fui muda:ndo mesmo essa minha concepção, aí: eu hoje em dia eu passo menos por esse tipo de situação, sa:be? (Rô – Entrevista).

RD45

No início da minha carreira, devido a concepções equivocadas, construídas com base na minha experiência como aprendiz e professora em cursos livre de inglês, considerava a tradução como uma inimiga do processo de Ensino/Aprendizagem. (Rô – Narrativa).

RD46

Ah sim, porque quando eu trabalhava nos cursinhos de inglês, eu era só: (ênfatisado) inglês, né, eu não podia traduzi::r, era o mínimo possível, então minha cabeça era só aquilo ali, né, aí de:pois quando eu fui pra escola pública, né, aí eu tive que tirar isso da minha cabeça um pouco e falar "não gente, agora eu vou ter que dar um jeito de criar alternativas, estratégias pra eu poder atingir esses alunos, porque senão, se eu ficar só falando inglês, só lendo texto em inglês, pedindo eles pra entender o trem em inglês, aí eles não vão entender é nada (ênfatisado) , não vai sair é nada" (Yara – Entrevista).

RD47

[...] Há uns 12 anos, naquela época muita coisa do que eu acredito eu já acreditava, mas essas, essas coisas que eu tô te falando hoje, de uso de traduã::o (ênfatisado), de que eu num te::nho/ nenhuma fidelidade metodológica, essas coisas, fo:ram co:isas depois de eu ficar a::nos, né, no, no (Nome da Escola), trabalhando com ensino médio porque a experiê::ncia (ênfatisado) que vai mostrar pra gente o que que é a prática, né, então assim, eu acho que a gente não tem que ficar se prende:ndo em princípio teó::rico só porque foi o:: supra sumo lá do sei lá das quantas que falou aquilo, nã:o! (ênfatisado) (Rober – Entrevista).

Nota-se, a partir dos recortes anteriores (RD43 a RD47), que os processos de identificação dos professores foram se deslocando e eles se libertaram das liturgias. Na materialidade linguística, isso é deflagrado pelo uso de advérbios de tempo, como “antigamente/antes” e “hoje/depois”, que demonstram um ir e vir em suas constituições identitárias.

Os dizeres da professora Rô, nos RD43, RD44 e RD45, enunciam a visão negativa que ela tinha da tradução e como se sentia ao usá-la. Usar a tradução antes era se crucificar, martirizar-se, era condenável. No intuito de evitá-la, era preferível que o aluno continuasse com a dúvida. Seus dizeres sinalizam que antes ela era interpelada pelos discursos de escolas de idiomas e dos métodos de aprendizagem natural ou direta, muito difundidos nessas instituições.

A professora Yara, no RD46, enfatiza que, durante sua experiência em escolas de idiomas, apenas utilizava a LI, mas quando passou a lecionar em escolas públicas, percebeu que precisaria mudar suas estratégias. Seus dizeres apontam para um deslocamento que parece ter sido propiciado pela prática docente, pois ela viu a necessidade de adaptar sua forma de ensinar a partir de reflexões de sua própria prática. O uso do discurso direto, muito presente no discurso da professora,

corroborar esses gestos, em especial quando ela enuncia “[...] *eu tive que tirar isso da minha cabeça um pouco e falar "não gente, agora eu vou ter que dar um jeito de criar alternativas, estratégias pra eu poder atingir esses alunos"*. A escolha da professora pelo uso do discurso direto confere um tom de veracidade à narrativa, possivelmente para demonstrar que aquele diálogo interno ocorreu e que foi a partir dele que ela reavaliou a sua prática.

O recorte a seguir demonstra que a professora não adequou sua maneira de ensinar à escola pública, mas às turmas:

RD48

[...] **Ah, eu assim, eu fui me adequando às turmas, entendeu? A turma que me desse retorno, jogo (eu jogo inglês neles), né, a turma que não me dá..., porque eu já tentei falar, explicar, e eles, não me dão esse retorno, então, eu fui adequando às turmas, né.** (Yara – Entrevista).

A professora parece ter adentrado os muros da escola pública despida do preconceito de que não se aprende inglês na escola, parece ter ido disposta a ensinar e foi adequando sua prática à recepção dos alunos.

Os discursos de Rô e Yara ecoam nos dizeres de Rober, que também enuncia este “antes” e “depois” em sua prática docente. Os recortes discursivos a seguir apresentam outros momentos em que Rober se mostra como um sujeito em (des)construção e que sua identidade é caracterizada por um constante devir:

RD49

[...] **E depois di::sso eu voltei pro Brasil, fiquei os dois anos lá:: é:: na (Nome da Universidade), e depois, é::, fu, fui pro (Nome da Escola), que é a experiência, o lugar onde: eu fiquei mais tempo, já são, não, completa 12 anos já em janeiro, e é onde:, essas coisa, algumas delas já, eu já tinha como princípio, assim, como cre::nça firme, : e as outras eu fui vendo que:, né, essas coisas todas que eu já te falei, que não vale a pena ficar se prendendo a empecilho metodoló::gico, se ele não funcio::na, tem muita coisa que foi promovida fora de conte::xto, né, a gente não pode ignora:r que o **aluno que chega adolescente ou adulto na sala de aula tem uma história pregressa, tem uma identidade, tem os seus valo::res, os se:us, é:, as suas cre:nças né.** (Rober – Entrevista).**

RD50

[...] **O material costuma ter o enunciado na:: lí::ngua (ênfatisado) estranei::ra e:: a tradução pro inglês, percebe? Na época eu achava isso estranhíssimo mas hoje em dia eu penso "por que não?", eu acho que pri::ncipalmente no estágio inicia:l, que o alu::no num sabe quase nada da língua, isso pode ser uma ajuda porque não vai ficar agarra::do no enunciado da questão, ele vai entender o que tem que fazer e va:i tentar fazer, né, a gente tem que lidar com a história de ter que explicar o enuncia:do porque você "NÃO PO::DE USAR A LM" (ênfatisa em tom de censura).** (Rober – Entrevista).

Esses dizeres, apresentados nos RD49 e RD50, denotam uma identidade em (des)construção, o que pode ser evidenciado pelas escolhas lexicais, como o verbo no pretérito imperfeito “achava” seguido do superlativo “estranhíssimo” e pelo uso do discurso direto “por que não?” para demonstrar que ele passou por um processo de reflexão advindo, principalmente, da sua prática docente. Esse deslocamento é percebido especialmente nas suas representações do uso da tradução e da LM, que hoje Rober concebe como uma ajuda, um recurso didático ao qual recorrer em momentos pontuais na sala de aula (enunciado, explicação de regras gramaticais, etc.).

Esse movimento de ir e vir é muito evidente no discurso da professora Rô, conforme podemos observar nos vários recortes que serão apresentados a seguir:

RD51

[...] Durante muito tempo eu acreditei que era, eram nesses cursinhos em que, é, é, como é que eu posso dizer? Esta:va depositado ali todo o, o, o saber ensina:r e falar a língua, então pra mim eles tinham uma autoridade mu:ito grande, né, uma autoridade do saber, pra mim não existia quem conhecesse mais a lí:ngua do que o cursinho por exemplo, e também sobre ensina:r a língua, né. Depois que eu fui pra faculda::de, que eu fui me aprofunda:ndo nos estu::dos, que eu fui te:ndo, acho que foi ali quando eu comecei a estudar didá:tica, quando eu comecei a estuda:r a parte de ensi:no me:smo, na faculdade, que eu comecei a abrir mais a cabeça assim, tanto é que, durante muito tempo eu ficava, assim, me martirizando, nossa, que ó::dio, eu queria, eu passei por situações muito ruins em cursinhos enquanto professora e como eu não tinha essa formação, né, de didática ainda, e eu não tinha argumento. (Rô – Entrevista).

A professora demonstra que, apesar de ter passado por calvários nas escolas de idiomas (“eu passei por situações muito ruins em cursinhos enquanto professora”), elas chegaram a ser a pedra angular na sua compreensão do que era ensinar e aprender uma língua e essa visão pode se relacionar com o que nos ensina Coracini (2007). A pesquisadora informa que, muitas vezes, os métodos aplicados em escolas de idiomas vêm acompanhados do “lacre da confiabilidade científica”, e Rô, por estar inserida nesse contexto de ensino, foi atravessada por esse discurso (“eles tinham uma autoridade muito grande pra mim”).

RD52

[...] E aí depois que eu comecei a entender um pou::co ma::is de metodologia de ensi::no, que eu comecei a, a me:: preocupa:r co:m, com, com essas questões me:smo né, do processo de

ensino/aprendiza::gem, e buscar me::smo uma visão mais cientí::fica, buscar/, aí eu desejava assim, veementemente que passasse por aquela mesma situação (risos), pra eu poder conseguir explicar para aquele dono de cursinho que o que ele tava fazendo não era correto. Mas enfim, e eu acho que é isso, assim, eu acho que:: a minha trajetó:ria, principalmente na graduação:, influenciou totalme::nte (ênfatisado) o que eu penso hoje, não só com relação ao que eu penso sobre a tradução, mas também né, é:, é:, em relação a uma série de cre:nças que a gente tem, un, né, sobre: ensino/aprendizagem de língua estrangeira e que foi lá na graduação que eu consegui, é:::, desconstrui::r, ou rediscuti::r, entendeu? (Rô – Entrevista).

A professora Rô explicita, no RD52, que a formação acadêmica foi o divisor de águas na sua compreensão do processo de ensino/aprendizagem de LE (“a minha trajetória, principalmente na graduação, influenciou totalmente o que eu penso hoje”). O fato de Rô enfatizar o advérbio “totalmente” demonstra o alto valor que ela atribui à sua formação acadêmica e o quão consciente ela está da influência da graduação em sua formação. É marcante, nos dizeres dela, o fato de ela se enunciar como constituída pela e na graduação. Ela expressa enfaticamente o papel da graduação na (re)construção da suas representações sobre tradução e sobre outras instâncias do ensino de LE, exatamente por ser impossível dizer de si sem mencionar a forma como a graduação a atravessa (SÓL, 2015).

RD53

[...] Hoje eu consigo unir as duas coisas, eu consigo unir toda essa teorização, eu consi::go:: relaciona::r, discutir, chegar nesse ponto aí que você tá falando e:, é conseguir dar um aula mais so:lta, em relação a essas coisas que eu acreditava, mas eu acredito também que:: a gente acaba substitui::ndo, uhn, crenças por outras crenças (risos), entendeu, então quando eu comecei eu tinha esse tipo de crença, "ah, não pode usar tradução na sala de aula, não pode usar língua materna na sala de aula, não pode faze::r..." entendeu?, e aí hoje eu não tenho mais, ma::s (ênfatisado) eu substituí essas crenças por outras, que de repente lá na frente eu também (risos) vou jogar tudo por terra e vou falar que, tipo, porque eu acho que é isso me::smo assim, eu acho que é esse o, o ideal, principalmente em relação à nossa profissão, assim, eu acho que você, quando você chega num, num ponto em que você se vê, tipo, "não, agora acabo:u, agora é, a partir de agora vai ser assim que eu vou pensar, é assim que eu vou agi:r e:, e assim que vai funcionar", assim, eu acho que pra nossa profissão não dá pra ter esse tipo de postura. (Rô – Entrevista).

Finalmente, o recorte anterior demonstra que atualmente a professora é capaz de lançar mão de uma interação entre teoria e prática e dar uma aula “mais solta”, despreendida de representações maniqueístas sobre tradução e ensino de LI (“ah, não pode usar tradução na sala de aula, não pode usar língua materna na sala de aula, não pode fazer...”).

Rô faz uso de metáforas para delinear suas representações sobre si mesma frente ao movimento pendular inerente ao ensino de LE (*“de repente lá na frente eu também (risos) vou jogar tudo por terra”*). Interessa-nos notar o sentido que ela atribui a si mesma e à sua disposição em se (des)construir e (re)construir; dizendo de si mesma como sendo terreno fértil para novas teorizações, ela demonstra um reconhecimento de sua identidade findável e se percebe como um sujeito em constante devir (SÓL, 2014).

A professora afasta-se do discurso da queixa e se aproxima da ação e da tomada de responsabilidade, e a formação e experiência docente são fatores influenciadores em seu deslocamento (SÓL, 2020). Assim, deflagra-se no discurso da professora um papel ativo na busca por conhecimento para desenvolver sua prática. Ela assume uma responsabilidade docente, ao se tornar presença, ao não se isentar de consumir e produzir teorizações, o que denota uma maturidade docente, que contraria a observação de Tavares⁷¹ (2010, p. 56 *apud* SÓL, 2015, p. 96):

[...] o sujeito, nessa lógica, não passa de consumidor de teorias e de técnicas, que se propõem como verdadeiras saídas mágicas, embora sempre temporárias, pois sempre haverá outra teoria, outra técnica melhor e mais proveitosa que tomará o lugar da anterior.

O discurso de Rô assemelha-se ao que Tavares nos ensina. Ao assumir um papel passivo de mero consumidor de teorias, o professor pode estar relegando a oportunidade de teorizar a partir da práxis, a partir de suas próprias dores, o que significa abrir espaço para a objetificação do sujeito-professor, que replica técnicas criadas por teóricos e perpetuadas (e naturalizadas) por escolas de idiomas. Os dizeres de Rô apontam para a efemeridade das teorias e para a necessidade de não se enxergar como sujeito pronto e acabado (*“eu acho que pra nossa profissão não dá pra ter esse tipo de postura”*), pois a incompletude é inerente ao sujeito e a impossibilidade do controle constitui a nossa profissão.

Em se tratando daquilo que é da ordem do incontrolável, na seção a seguir, apresentaremos os dizeres dos professores sobre a contingência que nos atravessa(va), o acontecimento covid-19.

⁷¹ TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

4.4 ACONTECIMENTO COVID-19: O NOVO NORMAL?

Considerando a contingência que nos aflige (afligiu) entre os anos de 2020 e 2021, a pandemia do novo coronavírus, apresentaremos, a seguir, os dizeres dos professores sobre o ensino remoto de LI.

RD54

Não tá sendo bom (risos), não tá sendo bom. Porque na realidade eu não tô dando aula né, porque assim, eles estão assistindo às aulas da Rede Minas, né, o:: documento que vem pra eles fazerem a atividade e que a gente recebe não sou eu que preparo, então não sou eu, sabe Juliana, eu não tô usando método nenhum, porque, se eu por exemplo passo uma atividade complementar de determinado assunto relacionado lá com a apostila que eles enviaram, aquilo ali pra mim não é contado como carga horária, então por enquanto o método da Yara, o jeito da Yara, ainda não sei. Como se diz, eu tô pegando uma coisa pronta e em cima daquilo ali eu tô fazendo, mas não tô/ colocando mais nada. (Yara – Entrevista).

No RD54 , Yara denuncia que, durante o afastamento social ocasionado pela pandemia, os professores da rede estadual de ensino, no estado de Minas Gerais, não estão tendo (não tiveram) a autonomia de ensinar de acordo com aquilo em que acreditam⁷². No caso da professora, ela não teve a oportunidade de aplicar aquilo que ela chama de “método Yara de ensinar” e, assim, aquele ensino que se demonstrou, pelos dizeres da própria professora, ser local e situado, conforme as necessidades dos alunos, não se aplica a esse contexto, ficando de lado o parâmetro da particularidade de Kumaravadivelu (2001).

O ensino remoto parece agravar sentimento de angústia do sujeito professor, conforme se observa no recorte a seguir:

RD55

Fica frustrado, frustrante! Aí o PGDI eu tenho, tive que preencher no início do ano né, fui lá e falei a verdade, óh "eu estou trabalhando baseada ali nos PETS", mas nada, eu não tenho mais nada a declarar, "você acha que você vai conseguir que seu aluno..." "não acho nada! Não tô tendo contato com eles", nem sei. Eles estão me enviando as atividades, eu estou recebendo, mas eu não sei se é eles mesmo que fazem, não sei! (Yara – Entrevista).

⁷² Ver seção 2.5, sobre o Plano de Estudo Tutorado implementado pela SEE/MG.

Os dizeres anteriores revelam a frustração da professora diante dessa contingência, mas revela ainda mais a incompletude que nos constitui, uma vez que a professora demonstra uma preocupação com o possível fato de seus alunos não estarem fazendo as atividades, e sim copiando, o que sinaliza uma frustração com algo que é da ordem do incontrolável.

Similarmente a esses dizeres de Yara, a professora Rô também parece se sentir frustrada com esta situação, conforme o recorte a seguir:

RD56

[...] Então, de in..., com relação à minha disciplina, como eu te falei, é tudo leitura e compreensão dos textos, entã:o, eu acho que eles estão sendo bem espertinhos, jogando tudo lá no Google e:: responde:ndo o que tem lá, porque tá tudo muito óbvio, entendeu? Então ninguém reclama comigo que não entendeu, que não conseguiu fazer:.... Tem vez que eu vejo alguns textos, algumas atividades que eu falo " nó:, nossa esse trem tá difícil, esse texto tá muito difícil, tá complexo, ninguém vai conseguir fazer." To::do mundo entrega, (risos), entendeu? Então assim, ninguém recla::ma assim, eu acho tâ::o, e dá-lhe Google traduto::r e::: pronto assim, sabe, eu acho que tá sendo meio que em vão, tá tudo bem mecâ::nico. [...] (Rô – Entrevista).

A professora Rô, assim como Yara, demonstra uma inquietação com relação ao fato de os alunos estarem recorrendo a ferramentas como o *Google Tradutor* na execução das atividades propostas. Fato é que, mesmo antes do covid-19, não havia uma certeza de que as tarefas de casa eram feitas sem o auxílio desse recurso, mas os indícios apontam para uma preocupação maior das professoras neste momento específico.

Os dizeres de Rô apontam para indícios de uma sensação de inutilidade da sua tarefa docente em tempos pandêmicos, devido à anulação de suas funções e sua substituição pela máquina (ou melhor, pelo *software*, o *Google Tradutor*). Os dizeres indiciam também um processo de desconstrução identitária da professora, que, em todo seu discurso, demonstra uma maturidade docente, mas, ao ser atravessada pela contingência da pandemia, percebe-se angustiada pela deslegitimação de seu fazer pedagógico.

Ambas as professoras se demonstram frustradas por não terem tido a oportunidade de lecionar segundo suas concepções de ensino/aprendizagem de LE e de terem recebido os materiais prontos diretamente da SEE. O recorte a seguir aponta para um outro fato que agrava o sentimento de incompletude do sujeito

professor:

RD57

Como você sabe, eu dou aula na rede estadual, né, então, como você sabe eu dou aula na rede estadual, e aí ele::s cria::ram um material próprio, né, pra esse período de , de estu:dos remo::tos, né, que não teve participação nenhuma de nós professores, né, foi toda feita pela equipe pedagógica da SEE, e assim, eu uso porque é o que tem, é o que o aluno tem acesso, né, então, melhor isso do que nada, mas eu acho muito frustra:nte, porque:: reduziu-se tudo a: leitura e interpretação de texto / só, só tem isso, leitutra e interpretação de texto, assim, é, é sempre a mesma co:isa, os meninos não tê:m praticado nenhuma outra habilidade, né, nem gramática, com as turmas que eu tenho trabalhado tem tido assim, é só:: leitura e interpretação de texto .Eu sei que:: leitura e interpretação de texto englobam muita co::isa, né, inclusive a gramática, assim, ma::s, não tem sido trabalhado de outras formas, assim, sabe? Então pra mim eu tenho visto como algo muito frustrante porque eu não tenho, eu pensei que talvez fosse o momento legal pra trabalhar, né, bastante listening já que necessariamente a gente ia ter que tá::, né, fazendo uso dessas ferramentas das TICs né, obrigatoriamente, não tem outro jeito, lógico que eu sei também que tem um monte de aluno que não tem acesso a essas ferrame:ntas e tal, mas eu imaginei que: talvez fosse uma alternativa pras coisas se tornarem ma::is dinâmicas e que talvez e que talvez os meninos conseguissem enxerga:r, por estarem envolvidos nessa questão da, do, do, do::, da:: como é que eu posso dizer? Da, da, tudo envolvendo né, a::, a informá::tica e a interne::t e tal, e a gente sabe que a LI tá muito relacionada com esses conte:xtos né, então eu imaginei que, talvez ficasse mais cla::ro, a:h, pros meni:nos a importâ:ncia do uso da LI, principalmente, para aqueles que têm acesso realmente né, eu imaginei que:: ia ser muito mais dinâ::mico, ia ficar muito mais claro, né, a importância mesmo da LI, e tal, e não foi aquilo que aconteceu. (Rô – Entrevista).

Além de enfatizar que os professores não tiveram participação na organização do ensino remoto na rede pública de Minas Gerais, outro ponto de atenção (re)velado nos dizeres de Rô é o uso da negação “nem” antes da palavra “gramática” (“*nem gramática, com as turmas que eu tenho trabalhado tem tido assim, é só leitura e interpretação de texto*”). O uso da negação aponta para o que parece ser um desejo da professora de enfatizar que sequer a habilidade da LE, em tese, mais estudada em escola pública, habilidade essa que a escola pública é criticada por usar em excesso (ou apenas lançar mão dela), nem mesmo ela está sendo vista, até ela está sendo negligenciada.

No que tange ao uso da tecnologia, é inevitável que vozes da Pós-Modernidade atravessem o discurso da professora. Segundo a professora, a atual conjuntura teria o potencial de acarretar uma mudança na forma como os alunos enxergam a LI na escola pública, pois sua importância ficaria mais evidente por meio do uso da internet. Contudo, o uso de atividades de cunho estruturalista parece não

ter propiciado tal mudança.

A palavra de ordem nesse cenário de pandemia parece ser “frustração”. Apenas com relação a essa temática a palavra (e suas variantes, “frustrado(a)”, “frustrante”) foi utilizada treze vezes pelos professores, e os recortes a seguir materializam algumas das razões para isso:

RD58

*A::h Juliana, **cê me pegou num pé::ssimo (ênfatisado) momento pra falar disso** (risos) [...]. (Rober – Entrevista).*

RD59

*[...] **Pra mim o que tá sendo mais frustrante é a questão da tecnologia que não se ade::qua às nossas necessidades**, cê vê, enquanto eu tava aqui: conversando com você, toda hora pipocava uma janelinha aqui no Teams de aluno mandando é:: mensagem, isso porque:, **como eu pus as tarefas todas através do Forms, eles responde:ram e: a esco::la junto:u as turmas por ano então ao invés de três turmas do primeiro ano eu tenho u:ma turma do primeiro ano, mas na hora de postar as notas no siste::ma, eu tive que separar, porque lá no sistema tá turma por turma, só que o Forms me apresenta uma tabe:la em que tá todo mundo misturado [...]**eu sempre faço uma planilha de Excel pra fazer o me::u controle das no:tas e eu tenho que sair procurando alu:no por alu:no de que turma que é porque o Forms traz, pra ele é todo mundo em uma turma só, percebe? (Rober – Entrevista).*

RD60

*[...] **Mas nesse momento, o que tá: sendo difícil realmente é tenta::r cria::r u:m simulacro de sala de a::ula**, de curso, usando o recurso que a gente tem, que é a:, a tecnologia né, da, da , da comunicação remo::ta, é::, eu já:: sabia, **a gente teve um treiname::nto que mal merece ser chamado de treinamento, eu já desconfiava que ia ser um negócio frustra:nte.** [...]. (Rober – Entrevista).*

RD61

*[...] **E eu tenho uma frustração eno::rme** com um problema que pra mim é de responsabilidade institucional, então, (Nome da Escola) por exemplo levou **qua::tro me::ses** (ênfatisado) pra decidir optar pelo ensino remoto [...]. (Rober - Entrevista).*

Algumas das dificuldades encontradas pelos professores, em especial o professor Rober, são os poucos encontros, a tecnologia não adequada, a carga de trabalho elevada, maior estresse e a demora do Instituto Federal para se optar pelo ensino remoto.

Mas o que parece mais revelador neste momento é que o fosso já existente entre escolas públicas e escolas particulares no Brasil ficou ainda mais evidente:

RD62

[...] Ah não, na escola particular é diferente, né Juliana, porque lá, o pai tá em cima, cobrando, né, a gente tem que receber, também, né, então a escola tem que criar estratégias pra: faze:r o pa:i pagar, pra mostrar pra ele que nós tamos trabalha:ndo, que nós tamos correndo atrás, que nós tamos dando, né, então aqui, na escola particular, eu tô com o meu livro didático, então eu tô seguindo o me:u (ênfatisado) planejamento, então eu tô dando as mi:nhas (ênfatisado) aulas, é a Yara que tá preparando tudo, entendeu? Então a escola tá caminhando. (Yara – Entrevista).

RD63

[...] Diferente de um sistema que:: / simplesmente não tá ruim né, porque pelo menos ainda tem isso [...] (Yara – Entrevista).

Nos recortes anteriores (RD62 e RD63), a professora Yara sinaliza essa diferença entre as escolas públicas e privadas. A escola particular “*tá caminhando*” e a professora teve a oportunidade de continuar lecionando de acordo com o seu planejamento, seu método. A escola particular está caminhando, como sempre caminha, enquanto a escola pública está mancando, suspirando com a ajuda de aparelhos.

Os recortes discursivos apresentados nesta seção revelam a angústia constitutiva do sujeito professor, seu desejo de completude – sempre perseguida e para sempre adiada (CORACINI, 2007). O acontecimento covid-19 expõe a falta que nos constitui como sujeitos, contudo, trata-se de uma contingência a qual não podemos resistir, tampouco escapar.

O vírus é pequeno, mas expõe um fosso abissal, profundo, enorme. Além de pequeno, o vírus é novo, mas expõe mazelas antigas, velhas conhecidas dos brasileiros, expõe que aquilo a que todos chamam de “novo normal”, em muitas instâncias, como a da educação, não passa de um “mau e velho normal”.

Boaventura de Sousa Santos (2020) nos diz que “Sul” não é apenas um espaço geográfico, mas um espaço-tempo político, social e cultural e a cruel pedagogia do vírus (me apropriando do título da obra do autor) expõe um sistema educacional doente e uma desigualdade doentia. Mas “*pelo menos ainda tem isso...*” (RD63 – Yara).

5 APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentaremos os apontamentos e considerações deste estudo a partir dos gestos de interpretação, sempre reiterando que são gestos, pois têm um caráter inacabado e que pode (deve) ser submetido a novas reflexões à luz da LA. Ademais, considerando o arcabouço teórico em que nos apoiamos ao longo de toda esta investigação, seria contraditório chegar a este momento e apresentar conclusões, ao contrário, o que percebemos é que, conforme aponta Pêcheux (1988, p.18), pesquisas tendem mais a suscitar questões e menos em fornecer respostas.

Vale retomar que, no segundo capítulo, fizemos um apanhado das noções teóricas que subsidiam este estudo. Apresentamos algumas noções de tradução e a categorização de tradução de Jakobson (2004); em seguida, apresentamos uma breve cronologia das principais abordagens de ensino de línguas estrangeiras desde o MGT até a era Pós-Método. O que se pretendeu com esse percurso histórico foi traçar o papel da tradução em cada uma dessas abordagens, considerando que, como já mencionado, o uso da tradução no ensino de LE é marcado pelo deslocamento pendular entre admitido, banido e aceitável.

Ainda no segundo capítulo, apresentamos as noções teóricas de sujeito, identidade, representações e acontecimento, baseadas nos Estudos Culturais e nas perspectivas da AD franco-brasileira. Tendo como base as contribuições dessas disciplinas, o sujeito é visto como clivado (CORACINI, 2007), sócio-histórico (GHIRALDELO, 2006) e “fal(t)ante” (SÓL, 2014). Assim, nosso objetivo naquele momento foi apresentar essas noções, que estão imbricadas, e que balizam o objetivo geral deste estudo, que é identificar como são constituídas as representações dos sujeitos-professores sobre o uso de tradução em aulas de LI. Além disso, tratamos de forma sintética do acontecimento covid-19, uma contingência que nos atravessou e da qual não podemos escapar.

No Capítulo três, discorreremos sobre a trajetória metodológica desta pesquisa. O que se pretendeu com este capítulo foi apresentar a metodologia que adotamos, a natureza e o enquadramento teórico da nossa pesquisa e apresentar os professores-participantes e as condições de produção em que o estudo se deu. Na quarta parte daquele capítulo, discorreremos sobre o estudo-piloto, que foi realizado com o intuito de orientar melhor a investigação e averiguar se os instrumentos escolhidos respondiam aos objetivos da pesquisa.

Em seguida, dissertamos sobre os postulados da AD, cuja principal noção está ancorada na opacidade da língua e no discurso influenciado ideológico-sócio-historicamente. Apresentamos, então, alguns conceitos-chave desse campo de estudo, baseado na teoria discursiva franco-brasileira. Já que o que se pretende com este estudo é entender as representações dos sujeitos-professores sobre tradução, entendemos que a teoria do discurso é nossa pedra angular, uma vez que era esperado que essas representações se manifestassem nos enunciados dos professores. Finalmente, no quarto capítulo, apresentamos nossos movimentos de análise e gestos de interpretação dos dizeres dos professores.

Para apresentar nossas considerações, primeiramente retomaremos também os objetivos desta investigação. Nosso objetivo geral, foi refletir sobre as representações de três professores de inglês de escolas públicas sobre o uso da tradução como estratégia de ensino de LI. Mais especificamente, procuramos mapear as representações desses professores sobre tradução no ensino e na aprendizagem de LI, identificar em seus dizeres em que medida a formação acadêmica, as metodologias de ensino de LE e a experiência docente constituem suas representações.

Para isso, buscamos verificar nossa hipótese de que o discurso dos professores é atravessado por discursos institucionais, como o discurso acadêmico, laboral, entre outros. Dito de outro modo, procuramos detectar como o discurso dos professores é atravessado pelo interdiscurso e em que medida esse atravessamento os constitui como sujeitos.

Para empreender os gestos de interpretação, recorreremos, em uma perspectiva interdisciplinar, à teoria discursiva franco-brasileira (PECHÊUX, (1988) 2015; ORLANDI, 2005; SÓL, 2014), às noções de tradução (JAKOBSON, (1959) 2004; CASADO; GUERRERO, 1993; LUCINDO, 2006; BRANCO, 2011) e às metodologias de ensino de LE (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000; PAIVA, 2005; BROWN, 2007; KUMARAVADIVELU, 2001). Para melhor interpretarmos o discurso dos professores e em consonância com os objetivos deste estudo, organizamos em quatro eixos temáticos as regularidades e as singularidades dos dizeres: a) tradução: uma palavra, vários vieses; b) as abordagens de ensino de LE, a tradução e a “alternativa ao método”; c) a formação acadêmica e experiência docente: deslocamentos subjetivos; e d) acontecimento covid-19: novo normal?

Como relatado no capítulo introdutório desta pesquisa, foi devido às minhas experiências em diferentes contextos de ensino de LI que me senti impelida a investigar as representações de professores sobre tradução, especialmente porque percebi que foi por meio da prática docente que minhas concepções se deslocaram. Assim, indaguei-me se este ir e vir também constituía outros professores, principalmente com relação à tradução, que sempre esteve no centro de discussões sobre ensino de LE, ainda que no papel de vilã.

A opção por uma escuta de professores com certo tempo de docência foi primordial para os apontamentos desta pesquisa. Nota-se que, contrariando os já-ditos sobre tradução no ensino, os professores não se disseram desfavoráveis ao uso da tradução, apesar de em alguns momentos seus dizeres (re)velarem que são atravessados por esses já-ditos e de linguisticamente materializarem que no passado preferiam descartá-la. Esse apontamento materializa-se linguisticamente, em especial nos dizeres de Rober e Rô, por meio do uso de advérbios como “antes”, “depois”, “hoje” e “antigamente”, que sinalizam o sujeito como cindido, fragmentado e em constante devir. Dito de outro modo, os professores investigados denunciam um antes e depois ao se narrarem e seus dizeres parecem legitimados tanto pela teorização (ou a constante busca por conhecimento, enunciada por eles em diversos momentos), quanto pela prática docente.

Os dizeres apontam para uma representação de tradução (interlingual) como um auxílio no ensino da LI. Os professores revelam que utilizam a tradução como um recurso pedagógico, que – segundo os argumentos apresentados ao longo desta investigação –, se usado nos momentos adequados, pode beneficiar a aprendizagem e evitar ansiedade, mal-entendidos e poupar tempo, quando o foco da aula não é um determinado vocabulário: “*uma forma de ajudar*” (nos dizeres de Yara e Rober); “*poupa tempo*” (Yara e Rober); “*checar a compreensão*” (Rober); “*bom recurso didático*” (Rô); “*aliado/facilitador da compreensão e da aprendizagem*” (Rô); “*evita estresse*” (Rô); “*evita mal-entendido*” (Rô) (RD03).

Essas representações dos professores demonstram que eles não são inteiramente atravessados pelos já-ditos sobre uma interferência da tradução na aprendizagem. Em grande parte dos dizeres, deflagra-se que eles não mais se deixam interpelar pela famigerada relação entre tradução e MGT e pelo estigma que tal relação forjou. Os *corpora* indicam que todos os professores no início da carreira se preocupavam em não traduzir, mas, com o tempo e a experiência, eles foram se

desligando tanto da questão do método, quanto da proibição de tradução.

Nota-se, contudo, que em certos momentos, mesmo os seus dizeres apontando para um deslocamento de perspectivas quanto ao uso da tradução e para a constituição de uma identidade baseada em um olhar para a tradução como um recurso (e não mais como um empecilho à aprendizagem), os rastros da identidade anterior ainda os atravessam (SÓL, 2014): “*aí eu não peço de tá traduzindo*” (Rober/RD12); “*eu não me crucifico tanto por usar a tradução*” (Rô/ RD13). Isso pode ser mais bem compreendido ao acionarmos as perspectivas kairológica e cronológica de tempo. Segundo Sól (2014), o tempo cronológico é um “[...] tempo controlado e que se finda” (p. 225), já o tempo kairológico é o tempo como processo, é o tempo do sujeito.

Desse modo, percebemos que os discursos analisados indiciam que os professores são marcados pelo deslocamento, mas que se deu no tempo de cada um e, no caso específico da professora Rô, ela materializa que outros deslocamentos poderão afetá-la, dada a evolução do conhecimento: “*de repente lá na frente eu também (risos) vou jogar tudo por terra*” (Rô/ RD53).

Ecoa no discurso dos três professores que os alunos podem se beneficiar da tradução (e da LM) em momentos pontuais da sala de aula, como em explicações de regras, esclarecimento de mal-entendidos ou ambiguidades, e até para recordar vocabulário quando o objetivo da aula for outro, poupando tempo e evitando situações de estresse. Popularmente, a tradução está associada a uma interferência negativa na aprendizagem, muito em razão de sua relação com o MGT. Contudo, os gestos apontam para uma evolução de sentido para esse recurso e para um uso proveitoso dele na sala de aula, o que sinaliza um certo grau de relevância da tradução no processo de ensino/aprendizagem de LI, ao menos para os professores participantes deste estudo.

Outro ponto que vale ressaltar é que, para os professores, o aprendiz de uma LE tem a LM como lugar de conforto, é sobre as bases dela que ele constrói seu conhecimento na LE. Yara nos (re)vela este fato (RD28) e Rô e Rober (RD26 e RD27, respectivamente) o enunciam explicitamente. Seus dizeres sinalizam que ainda que o aluno seja impedido de traduzir (em voz alta) não é possível apagar do aluno sua LM e impedi-lo de fazer uma tradução interiorizada.

No que concerne à tradução intersemiótica, recurso muito utilizado quando se procura evitar a tradução interlingual e muito utilizado em algumas

escolas de idiomas, os dizeres dos professores apontam para certa reserva com relação ao seu uso. Os professores parecem concebê-la como caricata, pois suas representações sobre utilizá-la remontam a uma aula espetáculo: “*Fazer acrobacias*” (Yara); “*fazer macacada*” (Rober); “*dar mil voltas*” (Rô); “*ficar rodando...*” (Rô) (RD06).

Os dizeres indiciam que ao longo do tempo, com o avanço da carreira docente, a busca por formação e por conhecimento, os professores foram se desprendendo de imposições teóricas e de receitas prontas para lecionar. Deflagra-se de seus dizeres que, no ponto em que chegaram na carreira, eles se baseiam em princípios desenvolvidos por si próprios – sem, contudo, descartarem o conhecimento teórico adquirido na trajetória acadêmica –, dada à experiência em sala de aula, e buscam lecionar de acordo com a necessidade de cada turma, o que vai ao encontro de dois dos três parâmetros delineados por Kumaravadivelu (2001), a saber, a particularidade e a praticidade. Os professores parecem levar em consideração o contexto de seus alunos, apontando para um ensino particularizado, local e situado, ao mesmo tempo em que parecem teorizar e desenvolver princípios de ensino a partir de suas práticas docentes (parâmetro da praticidade).

Tal fato corrobora a hipótese delineada nesta investigação, qual seja, a de que os discursos dos professores são atravessados pelos discursos dos espaços institucionais em que eles transitam. Mas, para além dos discursos institucionais, os dizeres dos professores apontam para uma constituição de representações do ensino baseadas na prática docente, buscando não mais um método alternativo, mas sim uma “alternativa ao método” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544).

Foi possível observar que os professores atribuem diferentes efeitos de sentido de tradução em seus dizeres. Os professores Rober e Rô, em alguns momentos do discurso, concebem a tradução como uma transposição de um signo de uma língua, utilizando-se dos signos de uma outra língua, ou seja, por vezes atribuem à tradução o significado popularmente conhecido do termo. Já a professora Yara, ao longo de seu discurso, (re)vela (porque não enuncia explicitamente, mas deixa rastros em seus dizeres) que a tradução é um lugar de conforto para ela (“[...] *tem hora que você fica, eu fico meio assim, sabe, sem saber, então às vezes eu tenho que ir lá e dar uma traduzida pra ver se é isso mesmo [...]*” RD14). Em alguns momentos, os professores falam da tradução e da LM como sinônimos, como o ato de falar português na sala de aula ao dar instruções e explicações, especialmente

quando se trata de alunos iniciantes. Finalmente, os gestos apontam para uma compreensão por parte dos professores de que os alunos utilizam a LM para construir significados na LI, e seus dizeres indiciam que para eles esse ato contrastivo não prejudica a aprendizagem.

Ressaltamos que os gestos empreendidos neste estudo materializam o nosso olhar sobre os discursos dos professores e não têm a pretensão de esgotar o tema tampouco fornecer apontamentos estanques. Pelo viés a que estamos vinculadas, acreditamos que a incompletude é constitutiva dos sujeitos, em especial dos sujeitos professores, e que a pesquisas em LA se beneficiam de olhares outros.

Observamos que tanto os recortes analisados, quanto os vários outros dizeres dos professores participantes que, por razões de constrição temporal e pela impossibilidade da completude, não puderam ser analisados são ricos em problematizações e possibilitariam muitas outras reflexões caso nos debruçássemos sobre eles. Daí, a necessidade de sugerir caminhos para novas investigações sobre a temática e sobre outras questões que surgiram ao longo dos discursos. Primeiramente, é impossível deixar de apontar a necessidade de investigar as dores dos professores de LI em momentos pandêmicos. Vale buscar reflexões sobre em que medida o (des)prestígio passado-presente-futuro do ensino de LI em escolas públicas foi evidenciado por meio do ensino remoto e em que medida os professores tiveram seu papel anulado pelas políticas públicas e pelas novas tecnologias. Outro possível caminho é buscar identificar em que medida o uso da tradução pelos alunos se expandiu com o ensino remoto e sem os olhares atentos dos professores na realização das tarefas demandadas. Outra trajetória investigativa possível é mapear as emoções, tanto de professores de LI, quanto de alunos, durante o período de afastamento social e ensino remoto.

Com relação à tradução, especificamente, acreditamos que uma pesquisa sobre as emoções dos professores e alunos sobre seu uso na sala de aula seja uma trilha reveladora, uma vez que os dizeres dos participantes deste estudo demonstram a tradução ocupando posições contraditórias na constituição identitária dos professores, ora como um lugar de gozo, ora como lugar de angústia.

Pensando no aluno como foco do nosso exercício docente e considerando que o avanço da LA tem impulsionado professores e pesquisadores a buscar uma prática local e situada, empreender estudos sobre a temática das emoções no ensino (como pesquisadores) e engendrar esforços para – como

professores – olharmos com olhos de ver para cada sujeito na sala de aula parece ser mais um desafio para nós, linguistas aplicados.

Aragão (2011) advoga que “[...] possíveis fontes geradoras de ansiedade não são investigadas, uma vez que a ansiedade é considerada uma característica interna ou traço individual inerente ao sujeito” (p. 170). Desse modo, um campo fértil para uma investigação futura poderia ser as emoções de professores e alunos sobre uso de tradução em sala de aula: qual o papel da tradução nas emoções de professores e alunos? Que discursos emergem dos dizeres dos professores quando interpelados sobre suas emoções com relação ao tema da tradução? E com relação aos alunos: que dizeres emergem dos discursos dos alunos sobre isso? Como eles se sentem diante da impossibilidade de traduzir ou diante do uso da tradução?

A partir das análises que fizemos, em consonância com nossos objetivos gerais traçados no início deste estudo, acreditamos ter contribuído com a LA e com a área dos Estudos da Linguagem. Acreditamos que as reflexões aqui trazidas lançam luz sobre novas possibilidades para o ensino de LE.

Finalmente, consideramos que é necessário que se problematize o papel da tradução na sala de aula, sem ter a pretensão de defender seu uso sistemático, mas se atentar para as possibilidades que ela oferece como recurso pedagógico. Durante muito tempo, a tradução ocupou a posição de rechaço no ensino de LE, devido principalmente à perpetuação de sua relação com o MGT, e esse estigma se fixou e naturalizou no imaginário dos professores. Contudo, essa investigação apontou para um deslocamento de perspectivas sobre a tradução e para uma aparente desestabilização dessas verdades que imperam na memória discursiva de nós docentes, abrindo espaço para discussões sobre novas leituras e novos olhares para o ensino de LE no país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *In: Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 4, p. 7-18, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARAGÃO, R. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. *In: MARIANA, R. (Org.). Afetividade e emoções no ensino/Aprendizagem de Línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 163-189.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANCO, S. O. As faces e funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. **Cadernos de Tradução**, n. 27, v. 1, p. 161-177, 2011.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, 2012.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Pearson Education, 2007.
- CACHO, B. T. M. M. **Crenças sobre a utilização de exercícios de tradução no ensino-aprendizado de Língua Estrangeira**. *In: NOBREGA, D. G. de A. (org.). Múltiplos olhares para a formação de professores de línguas estrangeira/adicionais*. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 97-123.
- CAMARGO, F. C. S. **Tradução e língua materna: o(s) discurso(s) dos professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade de Campinas, Campinas, 2012.
- CANAGARAJAH, A. S. **Interrogating the “native speaker” fallacy: non-linguistic roots, non-pedagogical results**. 1999. p. 77-92.
- CASADO, A.; GUERRERO, M. (1993). “La traducción como estrategia cognitiva em el aprendizaje de segundas lenguas”. *In: CONGRESO NACIONAL DE ASELE*, 3., 1993, Málaga. **Anais...** Málaga: ASELE, 1993.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 4-24, ago./dez. 2014.

ESPÍRITO SANTO, N. B. **A tradução no ensino de língua inglesa [manuscrito]:** crenças de professores em formação inicial. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

FIORELLI, C. M. **Crenças de alunos em cursos de inglês para fins específicos:** um estudo sobre a tradução. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017.

GHIRALDELO, C. M. **As representações de língua materna:** entre o desejo de completude e a falta do sujeito. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 9, p. 213- 227, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAKOBSON, R. On Linguistic Aspects of Translation. *In*: VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader.** London: Routledge, 2004. p. 113-118.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, p. 537-560, 2001.

LAIÑO, M. J.; MELO, N. T.; SALDANHA, C. T. Tradução em sala de aula de LE: o componente cultural no ensino. *In*: CARVALHO, T. L. de; PONTES, V. de O. (org.). **Tradução e ensino de línguas:** desafios e perspectivas. Mossoró: UERN, 2014, p. 28-39.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 1-45.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductionis**,

n. 3, nov. 2006.

MEIRELES, M. M. Sujeito(s), representações, discurso e identidade(s) polifônica(s): entrelaçando conceitos. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE*, 3., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. **Letramentos em espaços educativos não escolares: os jovens, a leitura e a escrita**. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Estado de Educação. **Documento Orientador do Regime Especial de Atividades não Presenciais**. Minas Gerais: 2020, 27p.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.310, 22 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2020.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

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

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

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

PÊCHEUX, M. (1988). **O discurso: estrutura ou acontecimento?** 7. ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2015.

RODRIGUES, R. M. A língua materna no ensino e aprendizagem de língua inglesa: suas crenças e uso. **Entrepalavras**, ano 2, v. 2, n. 2, p. 84-100, ago./dez. 2012.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, I. F. **Representações de professores e alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola de idiomas**. 2013.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SELINGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SILVA, E. C. O. **Uma análise das crenças e práticas de dois professores universitários sobre tradução e ensino de língua inglesa**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – com habilitação em Língua Inglesa) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

SÓL, V. S. A.; NEVES, M. Representações de professores de Inglês da Escola Pública: O olhar sobre o Aluno e o Espaço Escolar. **Gláuks**, v. 12, n. 1, p. 205-226, 2012.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SÓL, V. S. A. **Educação continuada e ensino de inglês: trajetórias de professores e (des)construção identitária**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SÓL, V. S. A. Responsabilidade e (re)invenção no ensino e na aprendizagem de inglês formação de professores em tempos incertos. **Revista Caletroscópio**, v. 8, n. 2, p. 216-234, 2020.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. *In*: Gimenez, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 15-38.

TELLES, J. A. Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APÊNDICE A – Questionário do perfil dos professores

Caro (a) professor (a),

Este questionário tem por objetivo obter informação sobre a sua trajetória docente. Sendo assim, solicitamos que responda ao questionário abaixo para que você possa nos ajudar a traçar o perfil dos professores colaboradores da pesquisa.

Desde já agradecemos a sua valiosa colaboração.

Nome: *

Pseudônimo (escolha o nome fictício que desejar): *

Idade: *

- Entre 20 e 25 anos
- Entre 26 e 30 anos
- Entre 31 e 35 anos
- Mais de 36 anos
- Outro:

Local de nascimento: *

Ano de Graduação: *

Instituição: *

Tempo de experiência como professor(a) Inglês: *

- Entre 5 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 21 anos

Você participa/participou de programas de formação continuada? *

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, informe a instituição e o ano de término ou previsão de término:

Você tem alguma especialização (Pós-graduação *latu sensu*)? *

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, informe a instituição e o ano de término ou previsão de término:

Você tem mestrado? *

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, informe a instituição e o ano de término ou previsão de término:

Você tem doutorado? *

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, informe a instituição e o ano de término ou previsão de término:

Em quais contextos abaixo você exerceu/exerce a função de professor de Língua Inglesa? (Assinale todas as que se aplicam): *

- Escola pública
- Escola particular
- Cursos livres de idiomas
- Aulas particulares

Informe há quanto tempo você leciona Língua Inglesa em escolas públicas (caso se aplique): *

- Opção 1

Informe há quanto tempo você leciona Língua Inglesa em escolas particulares (caso se aplique):

Informe há quanto tempo você leciona Língua Inglesa em cursos livres de idiomas (caso se aplique):

Informe há quanto tempo você leciona Língua Inglesa por aulas particulares (caso se aplique):

Informe sua carga horária semanal em horas/aula: *

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada

1. O que é tradução para você? Cite exemplos para ilustrar, caso prefira.
2. Em que medida você utiliza a tradução em suas aulas? Cite exemplos desse uso.
3. Fale um pouco do método de ensino de LI que você utiliza nas suas aulas. Fale também sobre as razões que o (a) levaram a lecionar segundo este método e fale, também, sobre o papel da tradução nele?
4. Em que medida as suas experiências de docência em língua inglesa em diferentes espaços de ensino (cursos livres, escola regular, cursos superiores) influenciaram a sua concepção de tradução no ensino?
5. Fale um pouco sobre como está sendo lecionar de forma remota devido à Pandemia do Covid-19.

Fique à vontade para fazer comentários adicionais, se desejar.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: *Representações de professores sobre uso de tradução como recurso de ensino de Língua Inglesa*

UFOP / ICHS / DELET – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguística Aplicada

Responsável pela pesquisa: Juliana Maria Ferreira de Oliveira

Orientadora: Profa Dra Vanderlice dos Santos Andrade Sól

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa denominada “*Representações de professores de Língua Inglesa sobre uso de tradução como recurso pedagógico*”, a ser realizada pela Profa. Juliana Maria Ferreira de Oliveira. Sua participação é de suma importância dado que todos os avanços na área educacional derivam de estudos como este. O objetivo desta pesquisa é as representações de professores de escolas públicas acerca do uso de tradução como uma estratégia de ensino de Língua Inglesa, e, portanto, visa colaborar com os estudos sobre o Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e a formação de professores na área da Linguística. Além disso, visa a escuta de professores experientes, cujas reflexões sobre a temática podem auxiliar nas pesquisas sobre ensino de LI; Acredito que este estudo possa contribuir para as pesquisas sobre formação docente e de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como ser um lugar de reflexão para professores, para que eles possam repensar, desconstruir suas noções sobre o papel da tradução no ensino e a origem dessas noções. À guisa de protocolo, cabe salientar que o material coletado será inserido em textos acadêmicos, podendo ser utilizado, de forma integral ou parcial, pela pesquisadora em apresentações em eventos acadêmicos, em artigos e em livros; que a identidade do(a) participante desta pesquisa será preservada de quaisquer identificações; que, em qualquer momento, no decorrer da pesquisa, todas as informações disponibilizadas pelo pesquisado(a) poderão ser obtidas quando quiser. Assim como, será aceita sua recusa na participação da pesquisa e posterior negativa de seu consentimento, sem prejuízo algum para sua parte. Além de que, por fim, sua participação na pesquisa não incorrerá em quaisquer retribuições pecuniárias.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: questionários, entrevistas e coleta de narrativas escritas. Tendo em vista o baixo potencial de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, classifica-se a pesquisa em questão como de baixo risco. O risco de dano ou prejuízo abrange eventuais constrangimentos em responder alguma questão de cunho pessoal e sua minimização se dará pela opção de não responder. Por essa razão, somente os pesquisadores envolvidos terão acesso à identidade dos participantes, para assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos envolvidos, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Espera-se, assim, que tais danos previsíveis sejam evitados. Tomando os devidos cuiCORPUS éticos, a pesquisa apresenta grande potencial para a escuta de professores de inglês e uma melhor compreensão do panorama do ensino e da aprendizagem de inglês no contexto descrito

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi a finalidade da pesquisa e a qual procedimento serei submetido(a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento nesta participação, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado e que não serei remunerado(a) em espécie por participar do estudo. Assim, concordo em participar dessa pesquisa.

Também autorizo a utilização de minhas respostas relacionados ao ensino/aprendizagem de língua inglesa, para pesquisa em questão, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade da pesquisadora Profa Juliana Maria Ferreira de Oliveira.

A pesquisa consiste na análise dos dizeres dos professores de língua inglesa de escolas públicas da região do Inconfidentes, MG. Esta pesquisa está sob a orientação da Profª Drª Vanderlice dos Santos Andrade Sól.

Autorizo a divulgação dos resultados em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, sendo mantido o sigilo sobre minhas informações. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livros.

Reservo-me o direito de retirar este consentimento em caso de me sentir prejudicado(a).

Nesses termos,

autorizo o uso de meu nome verdadeiro,

autorizo o uso do pseudônimo: _____

prefiro que me atribuam um número ou uma letra do alfabeto.

Mariana/Ouro Preto, _____ / _____ / 2019

Assinatura do(a) voluntário(a) ou seu responsável legal Documento de identidade:

Assinatura da pesquisadora responsável

E-mails e telefones de contato da pesquisadora: jujudoliveira@yahoo.com.br

Tel.: (31) 98223-8299

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto

Endereço: Centro de Convergência, Campus Universitário. UFOP.

Telefone: (31) 3559-1368

ANEXO B – Transcrições e narrativas

Utilize o QR Code abaixo para ter acesso às transcrições das entrevistas e às narrativas escritas

