



Elisa Figueira de Souza Corrêa

**A língua materna e a tradução no ensino-
aprendizagem de língua não-materna:
uma historiografia crítica**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor em Letras / Estudos da
Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Orientadora: Maria Paula Frota

Rio de Janeiro
Dezembro de 2014



Elisa Figueira de Souza Corrêa

**A língua materna e a tradução
no ensino-aprendizagem de língua
não-materna: uma historiografia crítica**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Maria Paula Frota

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Maria de Lourdes Duarte Sette

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Solange Coelho Vereza

UFF

Profa. Maria Alice Gonçalves Antunes

UERJ

Profa. Maria Elizabeth Chaves de Mello

UFF

Profa. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 2014.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Elisa Figueira de Souza Corrêa

Graduou-se em Português/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ em 2007, onde também começou a estudar japonês. Pela mesma universidade, graduou-se em Português/Japonês, em 2012. Em 2011, obteve o grau de Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Entre 2012 e 2013, foi professora de língua portuguesa na Universidade de Hebei, na China, através de convênio da PUC-Rio. Hoje atua tanto como professora de língua japonesa, como de português para estrangeiros.

Ficha Catalográfica

Souza Corrêa, Elisa Figueira de

A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica / Elisa Figueira de Souza Corrêa ; orientadora: Maria Paula Frota. – 2014. 236 f. : il. (color.) ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2014.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Ensino-aprendizagem de língua não-materna. 3. Língua materna 4. Tradução pedagógica. 5. Tradução como quinta habilidade. 6. Consciência linguística. 7. Condição pós-método. 8. Historiografia. I. Frota, Maria Paulo. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Aos meus pais, que, ainda que por motivos diferentes, sonharam com este dia.
Aos meus colegas de profissão, com desejos de que algo aqui lhes seja útil.

Agradecimentos

Agradeço à PUC-Rio, à CAPES e ao CNPq pelo financiamento que me permitiu dedicação exclusiva ao doutorado; à minha orientadora, a professora Maria Paula Frota, cuja dedicação, cuidado e incentivos determinaram positivamente a qualidade desta tese; às professoras Elizabeth Chaves, Alice Antunes, Lourdes Sette e Solange Vereza, e também à professora Inés Miller (suplente), por participarem da banca de defesa com leitura atenta e comentários valiosos; à professora Tânia Saliés e, novamente, à professora Solange Vereza, por participarem da banca de qualificação, na qual foram feitas contribuições fundamentais para a elaboração deste trabalho; à professora Lourdes Sette, mais uma vez, por permitir-me atender a seu curso durante a fase de pesquisa da tese e por todo o apoio carinhoso; à professora Rosa Marina Meyer e à Universidade de Hebei, por me proporcionarem uma experiência única de vida; à biblioteca da PUC-Rio, à do CCBB e a todas as bibliotecas públicas desse mundo, sem as quais escrever este trabalho teria sido uma tarefa ainda mais árdua.

Agradeço ainda à mamãe, ao irmãozinho, à Bibi e a toda minha família pelo mais.

De resto, creio os que chegaram até aqui sabem o quão pequena é esta página para todos os nomes que deveriam nela caber, de modo que faço minhas as sábias palavras da tradição latina: *nanos gigantium humeris incidentes*.

Resumo

Souza Corrêa, Elisa Figueira de; Frota, Maria Paula (orientadora). **A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica**. Rio de Janeiro, 2014. 236 p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A motivação inicial desta tese adveio de experiências que tive como professora de português-língua estrangeira (PLE) na Universidade de Hebei, na China. Devido às dificuldades de comunicação com os alunos – visto que nem eu dominava o mandarim, nem os alunos, o português – e frustrada diante da orientação hegemônica de criar uma sala de aula monolíngue em PLE, decidi-me por analisar criticamente tal situação. O desenvolvimento dessa análise, acompanhado por uma necessidade de não coibir o uso da língua materna (LM) ou da língua em comum (o inglês, no caso) nesse contexto, vem a constituir-se no principal pilar da presente investigação. Como resultado, compõe-se uma historiografia crítica acompanhada por um procedimento de análise baseado em questões sobre *se, como, quando* e *por quem* eram utilizados em sala de aula LM e tradução, e sobre quais os valores ou objetivos socialmente atrelados ao estudo de uma língua não-materna (LNM) em cada momento ou método em foco. Também se faz uma revisão de cunho terminológico-conceitual relativa à tradução no meio pedagógico. Com base na crítica historiográfica, opta-se, por fim, pelo rompimento com a orientação pró-monolinguismo em sala de aula, a qual tem prevalecido desde o início do século XX. Para justificar, contemporaneamente, o uso da LM e dos exercícios de tradução (também chamados de “tradução pedagógica”) como recursos no ensino-aprendizagem de LNM, constata-se a necessidade cognitiva e afetiva da LM em sala de aula por parte de alunos e professores, e defende-se a prática tradutória, conforme concebida pós-modernamente, como um recurso de tripla face: (1) como uma *quinta habilidade* a ser visada pelo ensino de LNM; (2) como uma forma de criar *consciência*

linguística no aluno, em especial pelo contraste entre a sua LM e a LNM; e (3) como fruto de uma proposta de ensino-aprendizagem que, por se alinhar a uma *condição pós-método*, procura utilizar-se de ferramentas variadas de ensino para enriquecer o ambiente da sala de aula e a experiência de aprendizagem. Entende-se que a reflexão trazida pela prática tradutória possibilita despertar o aluno tanto para a natureza da linguagem, quanto para questões de ordem política e cultural que envolvem as línguas e sociedades. A tese sustenta seus argumentos a favor do uso desses dois recursos – LM e tradução pedagógica – com dados de outras pesquisas e com depoimentos de alunos e professores sobre o assunto, concluindo em prol dos mesmos e contra a hegemonia da sala de aula monolíngue em LNM, a qual ainda prevalece como situação ideal no senso comum e em diversas instâncias de política educacional.

Palavras-chave

Ensino-aprendizagem de língua não-materna; língua materna; tradução pedagógica; tradução como quinta habilidade; consciência linguística; condição pós-método; historiografia.

Abstract

Souza Corrêa, Elisa Figueira de; Frota, Maria Paula (Advisor). **Native language and translation in non-native language teaching: a critical historiography**. Rio de Janeiro, 2014. 236 p. Ph.D. Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The motivation to write this dissertation came from my personal experience teaching Portuguese as a foreign language (PFL) at Hebei University, in China. Due to communication difficulties with my students – since neither could I speak Mandarin, nor could they speak Portuguese – and frustrated in face of the hegemonic orientation towards a monolingual classroom, I've decided to analyze this situation. The development of this analysis forms the pillar of the present investigation, together with a need not to forbid native language (NL) or the common language (in that case, English) use in classroom. As a result, a critical historiography, along with an analysis procedure based in questions on *if*, *how*, *when* and *by whom* NL and translation were used, and also questions related to which social values or objectives were behind non-native language (NNL) leaning, at each moment or method analyzed. In addition, a terminological-conceptual review on the pedagogical uses of translation is presented. Based on such a historiography, it is proposed a break away from the pro-monolingualism orientation in classroom, which has prevailed since the early 20th century. The cognitive and affective need of NL in classroom, of both teacher and pupils, is one of the reasons found to currently justify the use of LM and translation exercises (also known as "pedagogical translation") as resources in NNL teaching – as well as the defense of translation practice, in its postmodern understanding. Translation practice, in such terms, is understood as a triple-faced resource: (1) it is a *fifth skill* to be targeted by NNL teaching; (2) it raises *language awareness* in students, specially contrasting NL and NNL; (3) it is a byproduct of teaching and learning

principles which, by accepting a *postmethod condition*, aim at adopting varied tools to enrich both classroom environment and learning experience. The careful consideration that translation practice provokes is understood as awaking students to the nature of language, and to political and cultural issues that involve language and society as well. This dissertation upholds its arguments in favor of these two resources – NL and pedagogical translation – with data from other researches and statements from students and teachers on the subject. It concludes in favor of these resources and against the hegemony of the monolingual classroom, which is still thought to be the ideal NNL classroom environment for the common sense, and for several educational policies.

Keywords

Non-native language teaching; native language; pedagogic translation; translation as a fifth skill; language awareness; post-method condition; historiography.

Sumário

1	Introdução	12
1.1	Sobre a matéria tratada	13
2	Os conceitos de língua, tradução e consciência linguística	23
2.1	Sobre língua e tradução	24
2.1.1	A tradução em Jakobson	31
2.2	Consciência linguística	35
3	Historiografia crítica: primeiro momento	44
3.1	Procedimento de análise I	45
3.2	Análise das práticas de ensino tradicionais	46
3.2.1	Antiguidade clássica	47
3.2.2	Idade Média	56
3.2.3	Idade da Razão	68
3.2.4	Virada do século XX: o Movimento Reformista	81
3.3	Quadro analítico I	87
4	Historiografia crítica: segundo momento	89
4.1	Os conceitos de abordagem e método	90
4.1.1	A proposta de Richards & Rodgers	93
4.2	Procedimento de análise II	98
4.3	A era dos métodos	99
4.3.1	O método direto	99
4.3.2	A abordagem oral ou o ensino de língua situacional	102
4.3.3	O método da leitura americano	104
4.3.4	O método do exército dos EUA	108
4.3.5	O método audiolingual	110
4.3.6	O método audiovisual	112
4.3.7	A aprendizagem de línguas em cooperação	114
4.3.8	O método do silêncio	116

4.3.9	Resposta física total	118
4.3.10	Sugestopédia	119
4.3.11	A abordagem natural.....	121
4.3.12	A abordagem comunicativa	122
4.3.13	A LinFE no Brasil.....	128
4.4	A era pós-método.....	134
4.5	Quadro analítico II e considerações gerais	143
5	O lugar da LM na aula de LNM.....	150
5.1	Reunião e revisão dos argumentos	150
5.2	Conclusões sobre o lugar da LM na aula de LNM	156
5.2.1	Aprofundamentos possíveis relativos ao lugar da LM nas salas de aula de LNM	163
6	O uso da tradução em sala de aula hoje	168
6.1	Os tipos de tradução.....	168
6.2	A tradução na aula de LNM.....	172
6.2.1	Sobre o estudo de línguas distantes	174
6.2.2	A quinta habilidade.....	185
6.3	A tradução pedagógica revisitada.....	189
6.3.1	As macroestratégias de Kumaravadivelu.....	189
6.3.2	Experiências, pesquisas e propostas de exercícios de tradução.....	194
7	Considerações finais	215
	Referências	222

1 Introdução

Como tive oportunidade de relatar em outro trabalho,

[até recentemente, lecionei] português na Universidade de Hebei, na China. Quando cheguei à China, eu não sabia dizer mais do que “obrigada” em mandarim. Meus alunos, por sua vez, não sabiam dizer sequer “obrigado” em português. Sendo assim, qualquer interação entre nós precisava ocorrer em uma outra língua, em geral o inglês. Normalmente as aulas de gramática dos níveis iniciais das línguas estrangeiras na Hebei são lecionadas por professores chineses, de modo que os professores nativos de uma LE só costumam ensinar para quem já sabe o básico. Até então, no entanto, a universidade ainda não tinha tido nenhum professor de língua portuguesa, cabendo a mim lecionar inclusive para alguns professores chineses. (SOUZA CORRÊA, 2013, p. 12).

Foi, principalmente, das minhas considerações e preocupações durante esse período na China, mas também da minha experiência como professora de língua japonesa no Rio de Janeiro, que surgiu a motivação inicial para a escrita desta tese. Dado o senso comum entre professores e alunos de que para se aprender uma nova língua é preciso que apenas ela e nenhuma outra seja utilizada na sala de aula, sempre me senti bastante insegura diante da exigência de me orientar por essa diretriz, mesmo ao ensinar línguas tão distantes e dessemelhantes relativamente àsquelas de meus alunos.

Ao começar esta pesquisa percebi rapidamente que não se trata de angústia exclusiva de uma professora de “línguas pouco estudadas”. Professores de inglês e francês no Brasil narram histórias similares: de um lado, o alívio que os alunos sentem eles próprios quando são autorizados a usar sua língua materna em sala de aula; de outro, as recomendações dos manuais didáticos e circulares dos cursos aos professores para que não o permitam.

Frustrada diante dessa orientação hegemônica e duvidando da real necessidade do monolinguismo para um aprendizado bem-sucedido da língua não-materna, resolvi investigar mais a fundo essa questão, identificando que a presença da língua materna (LM) no ensino de outras línguas não foi problematizada por muitos séculos e que as origens dessa querela estão enraizadas

na crítica ao uso da tradução em sala de aula. Essa crítica só veio a ser feita no século XX; até então e por muito tempo, a LM era usada por professores e alunos e a tradução era considerada a base do ensino-aprendizagem de língua não-materna (LNM)¹.

Na verdade, a própria linha divisória do que seria uma forma de “tradução” e o que seria um simples “uso da língua materna” na sala de aula surge como tópico de discussão na literatura sobre ensino-aprendizagem de línguas, assim como os conceitos de “tradução pedagógica” e “tradução explicativa”.

Além disso, ficou claro que muitos foram os que se insurgiram contra a sala de aula monolíngue e que diversos trabalhos hoje procuram construir uma nova visão de ensino-aprendizagem sem essas restrições, encarando tanto o uso da língua materna como o da tradução como recursos possíveis e válidos para se ter em sala de aula. Acreditando poder contribuir para a construção dessa nova proposta, desenvolvi a pesquisa aqui apresentada.

1.1 Sobre a matéria tratada

A proposta deste trabalho é historiografar criticamente o uso da LM e de exercícios de tradução no ensino-aprendizagem de LNM e, assim, fornecer um embasamento teórico substancial à tese de que a LM e exercícios de tradução (interlingual) podem e, muitas vezes, devem ser utilizados no ensino-aprendizagem de LNM, pois não apenas não trazem qualquer prejuízo a esse processo como, de fato, muitas vezes podem facilitá-lo e enriquecê-lo significativamente.

O termo “historiografia crítica” do título foi escolhido porque, como explica Jurandir Malerba (2006, p. 17), as suas muitas definições envolvem necessariamente o reconhecimento da *historicidade* por trás da escrita da história, isto é, de uma demanda perene de “retificação das versões do passado histórico, operada a cada geração”. Essa retificação está relacionada às novas descobertas proporcionadas pela passagem do tempo e pelas investigações históricas, as quais

¹ Mais adiante justificarei a opção pelo termo “língua não-materna”.

proporcionam um “alargamento do horizonte teórico-metodológico” e uma “necessidade incontornável da crítica” (MALERBA, 2006, p. 17).

Nesse sentido, trata-se de uma tese teórica e crítica sobre o que, às vezes, é chamado de “tradução pedagógica”, isto é, o uso da tradução como recurso pedagógico para o ensino-aprendizagem de LNM. No entanto, é bom deixar claro desde já que existe, na literatura consultada, uma certa instabilidade conceitual quanto ao que seria a “tradução pedagógica”, isto é, mais exatamente sobre quando estamos falando em “exercícios de tradução” e quando se trata de “uso da LM” ou uso da língua de comunicação entre discentes-docente na sala de aula. Por exemplo, alguns autores chamam de “tradução” as instruções dadas pelo professor na LM. Essa problemática é discutida com mais detalhes no capítulo 6 desta tese, mas, mesmo antes disso, já procuro identificar ao longo da historiografia descrita nos capítulos 3 e 4 informações tanto sobre se e como a LM era utilizada para instrução, quanto informações sobre o uso de exercícios de tradução no ensino-aprendizagem de LNM.

Este trabalho pretende, então, contribuir para formar e para aguçar a “consciência teórica” de professores e de estudiosos da tradução e do ensino de línguas, tendo como base diversos conceitos já bastante explorados na literatura da Linguística Aplicada e dos Estudos da Tradução e assim também justificar meu próprio posicionamento teórico. Por isso, no desenvolvimento da análise crítica elaborada, procuro reunir diversos argumentos com vistas a um apaziguamento de velhas questões, colaborando para um posicionamento mais informado de professores e estudiosos quanto ao lugar da LM dentro da sala de aula; quanto ao potencial da tradução como uma “quinta habilidade” a ser visada no ensino-aprendizagem de LNM; e quanto à proposição de uma “consciência linguística”, isto é, um tipo de conhecimento que vai além do conhecimento intuitivo sobre a LM que todo falante possui, por exemplo.

O conceito de quinta habilidade e o de consciência linguística unem-se ao de uma “condição pós-método” para sustentar, no século XXI, os exercícios de tradução nas salas de aula. A conjuminância desses três conceitos permite a construção de práticas pedagógicas adequadas a cada sala de aula, rejeitando métodos pré-determinados e monolíticos; reconhecendo a tradução como uma habilidade necessária ao aluno de LNM para seu funcionamento junto à sociedade; e reconhecendo também o valor da tradução como uma forma de

estudo da língua que promove um aguçamento da sensibilidade linguística do aluno capaz de lhe trazer mais consciência sobre diferentes domínios da realização linguística os quais refletem nos campos político, afetivo, social etc.

Embora inicialmente mais voltada para as investigações sobre o ensino-aprendizagem de línguas, a linguística aplicada, ao longo das duas últimas décadas, tem se configurado como uma ciência humana/social especialmente aberta ao diálogo com outras áreas, conformando um campo intrinsecamente interdisciplinar. Lembrando Kumaravadivelu (2006), a globalização, a pós-modernidade e o pós-colonialismo representam importantes discursos críticos que dominam a produção de conhecimento nas humanidades e nas ciências sociais hoje e, nesse âmbito, vemos como a exclusão ou inclusão da LM na sala de aula reflete questões políticas e culturais de suma importância para a atualidade, devendo ser, portanto, de interesse para professores e alunos. Assim, a crítica às políticas linguísticas adotadas para o ensino-aprendizagem de LNM são um dos campos de trabalho da linguística aplicada para o qual espero ser possível contribuir através do questionamento proposto por esta tese.

Além disso, as contribuições dos Estudos da Tradução são fundamentais para que não se tenha a visão essencialista de língua e de tradução predominante até princípios do século XX e, similarmente, para que também não se recaia numa visão estruturalista em grande parte ainda redutora, como a que surgiu no início do século passado e se difundiu amplamente até os anos de 1960. Os Estudos da Tradução, como se vê no capítulo 2, vão-se constituindo a partir dos anos 1970 comprometidos com novas concepções de língua, de sujeito e de tradução e com o redesenho da relação entre elas. Tais concepções tornam-se condição fundamental para a defesa dos exercícios de tradução, pois os retiram da fixidez de listas de vocabulário com significados transparentes e congelados, do binarismo das respostas certo/errado, da expectativa de uma solução única e definitiva etc. Como consequência, uma das conclusões desta pesquisa é que é fundamental aos profissionais e estudiosos de ensino-aprendizagem de LNM recorrer ao campo dos Estudos da Tradução para obter conhecimentos próprios da atividade tradutória antes de utilizá-la.

Sobre a terminologia adotada na tese, nota-se que o termo “língua não-materna”, embora não muito utilizado entre os profissionais e pesquisadores da área no país, pode ser encontrado nos textos de alguns teóricos do Brasil e, mais

frequentemente, de Portugal. Prefiro adotá-lo por ser capaz de abarcar mais casos do que outros termos mais comuns, pois em muitos estudos sobre ensino-aprendizagem de LNM é relevante especificar e considerar se a língua em questão é, ou não, a língua falada fora da sala de aula, o que é um fator de menor importância na presente tese.

Assim, segundo definições comuns nos estudos de linguística aplicada ao ensino de línguas, se o aprendiz está cercado por ambiente em que se fala sua LM, a língua estudada é tratada como “língua estrangeira” (LE); mas se o aprendiz está cercado por ambiente em que se fala a língua estudada, esta é tratada como “segunda língua” (L2) (LEFFA, 1988; LIMA, 2002). Note-se que às vezes ouvem-se expressões como “terceira língua” (L3), “quarta língua” (L4) etc., mas, a rigor, toda língua que não é a língua materna é uma “segunda língua”, independentemente de quantas línguas a pessoa saiba ou da ordem em que as aprendeu. Nesse sentido, Christine Revuz (1998, p. 215) lembra que “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida após e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”.

Existem ainda outros termos que tentam fugir à especificidade geralmente atribuída aos termos LE e L2, como, por exemplo, o termo “língua nova” (COOK, 2010), “língua alvo” (TARONE, 2006) ou a expressão “ensino da língua XYZ para falantes não nativos”, ou ainda a expressão “ensino da língua XYZ para falantes de outras línguas” (como se lê, por exemplo, no título do renomado periódico **TESOL Quarterly**, no qual TESOL significa “Teaching English to Speakers of Other Languages”)². Esta última expressão, contudo, me parece remeter a um “linguocentrismo” insustentável. Richard Barwell (2003, p. 53) cita ainda umas tantas outras expressões, das quais a mais usada atualmente é a primeira da lista, a saber, o termo “língua adicional”:

muitos termos são ou têm sido usados para fazer referência a estudantes bilíngues em escolas cujas aulas são dadas em inglês mundo afora. Os exemplos incluem “inglês como língua adicional” (ILA), “inglês como segunda língua” (ISL), “aprendizes de língua

² Esse uso por vezes também surge no contexto do português, como no II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, em 2009, em Portugal, quando houve uma sessão dedicada ao tema “O português para falantes de outras línguas” (cf. <http://www.simelp2009.uevora.pt/slgs/slg18.html>).

inglesa” (ALI), “proficiência limitada em inglês” (PLI) e “*background* não-anglófono” (*non-English-speaking background* – NESB).³

O termo “língua adicional” também pode ser encontrado atualmente em publicações em português, embora pareça ser mais usado em situações nas quais a língua adicional é a *terceira* L2, a *quarta* L2 etc. em aprendizado (cf. SCHLATTER; GARCEZ, 2009; NEVES, 2011; PINTO, 2012). Além disso, alguns autores justificam a escolha deste termo como uma busca por algo politicamente mais correto. Partindo do pressuposto de que o adjetivo “estrangeira” provoca um estranhamento, esses autores propõem “adicional” como forma de aproximar dos alunos a língua em estudo, dando a este último termo, portanto, um importante viés político.

Falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. [...] Esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 128).

Na verdade, mesmo o termo “língua materna”, embora muito comum, pode ser questionado, uma vez que outras opções se oferecem a ele, como “primeira língua” (L1), “língua nativa” e “a própria língua” (cf. COOK, 2010, p. xxi-xxii, para uma discussão a respeito).

De qualquer forma, ao longo deste trabalho, adoto o termo “língua não-materna”, por crer que é razoavelmente intuitivo e palatável; por gerar uma sigla que não se confunde com outras; e por criar um contraste útil para os fins desta tese ao formar o par opositivo língua materna / língua não-materna (LM / LNM). Com o termo LNM, finalmente, espero abranger todos os diferentes ambientes de ensino-aprendizagem de uma língua que não seja(m) a(s) língua(s) aprendida(s) na primeira infância. Também não é preciso distinguir aqui se a língua estudada é

³ Essa e as demais traduções da tese são minhas, exceto quando indicado em contrário, mas informo nos rodapés o texto original. Assim, no texto original dessa citação lê-se: “many terms are or have been used to refer to bilingual students in English-medium school environments around the world. Examples used include ‘English as an additional language’ (EAL), ‘English as a second language’ (ESL), ‘English language learners’ (ELL), ‘limited English proficient’ (LEP) and ‘Non-English-Speaking Background (NESB)’”.

a segunda L2, a terceira L2 etc., como por vezes acontece na adoção dos termos “L3”, “L4” etc. ou com o mais abrangente “língua adicional”.

Na eventualidade de ser necessária uma diferenciação maior da situação de ensino-aprendizagem, utilizarei os termos LE ou L2 conforme acima diferenciados. Nas citações, naturalmente, mantém-se a terminologia adotada pelo autor.

Note-se, então, que este é um trabalho cujo foco é sempre a *sala de aula de língua não-materna* e o *ensino-aprendizagem de língua não-materna*, mesmo que, por vezes, a economia faça-me escrever “sala de aula” ou “ensino-aprendizagem”. Essa pequena economia parece-me mais agradável do que o uso de longas siglas quase impronunciáveis, como SLLNM e EALNM.

Quanto ao objeto de análise, esta tese reflete sobre situações em que alunos e professores, como parte do processo de ensino-aprendizagem de uma LNM, fazem uso da LM em sala de aula e casos em que traduzem da LNM para sua LM e vice-versa. Em sala de aula, o uso da tradução pode ocorrer de diferentes maneiras, por isso, quando afirmo querer estudar o uso da “tradução interlingual”, me refiro ao conhecido conceito proposto por Roman Jakobson (1973) ao dividir a tradução em três tipos – intralingual, interlingual e intersemiótica:

distinguímos três maneiras de interpretar um signo verbal: ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não-verbais. Essas três espécies de tradução devem ser diferentemente classificadas: (1) A tradução intralingual ou *reformulação* (*rewording*) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua. (2) A tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua. (3) A tradução intersemiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. (JAKOBSON, 1973, p. 64-5, grifos originais).

Em outro texto, no qual trata das afasias, o linguista russo amplia o sentido de tradução intersemiótica:

[na afasia], também inexistente a capacidade para **a tradução intersemiótica, i.e., a transposição de um sistema de signos para outro**. Por isso, o paciente acha difícil nomear um objeto mostrado a

ele em uma imagem ou apontado pelo examinador. (JAKOBSON 1955 *apud* OSIMO, 2009, p. 80, grifos meus).⁴

O contraste entre a visão que tem Jakobson de língua e tradução e as formas como elas tendem a ser concebidas pelo senso comum, pelos estruturalistas e pelos pós-estruturalistas nos contextos de maior significação para esta tese, e a maneira como a classificação por ele proposta dos tipos de tradução vem sendo aproveitada e reinterpretada são tratados com mais detalhes no capítulo 2, uma vez que tais matérias têm impacto sobre o ensino-aprendizagem de LNM.

Ainda no capítulo 2, abordo com mais profundidade o conceito de “consciência linguística”, supramencionado, sobre o qual se apoia parte da defesa da LM e tradução no ensino-aprendizagem.

As novas propostas conceituais e pragmáticas para o ensino-aprendizagem de LNM são também um dos temas tratados na tese. Desde a década de 1980, principalmente, um grande embate teórico tem sido travado acerca do uso ou não da LM em sala de aula e da tradução no ensino-aprendizagem de LNM. Embora esses usos tenham uma longa tradição, vieram sendo consistentemente atacados desde fins do século XIX e com especial fervor durante o século XX.

Atualmente, na teoria, ou seja, entre os estudiosos da área e diferentemente do que creem os leigos, a questão parece tender para um consenso de que a presença da LM na sala de aula não causa quaisquer impedimentos no processo de ensino-aprendizagem. Porém, ainda que esse fato esteja bem estabelecido na teoria, percebe-se que ele não costuma ser implementado ou, mesmo quando o é, costuma ser malvisto e criticado pelo público, pelas escolas de línguas e por professores afastados da vida acadêmica. Alguns autores, como Kimberly Brooks-Lewis (2009), afirmam que, a despeito da falta de suporte empírico à ideia de que a utilização da LM nas salas de aula de LNM traz entraves ao processo de ensino-aprendizagem, muitos têm sido os profissionais e teóricos que ainda hoje constatarem que o senso comum e as instituições de ensino reafirmam o projeto de ensino-aprendizagem pela “imersão momentânea” (*i.e.* que ocorre apenas durante

⁴ [In aphasia] also the capacity for **intersemiotic translation, i.e., transposition from one sign system to another**, is missing. Therefore, the patient finds it hard to name an object shown to him in a picture or pointed to by the examiner.

as poucas horas de aula) e estimulam o banimento da LM das salas de aula. A LM é vista por tais pessoas como um empecilho para o perfeito aprendizado da LNM e, portanto, não deve figurar no processo de ensino-aprendizagem.

Constato que não é difícil encontrar relatos de professores que afirmam terem se sentido mal por utilizarem a LM em sua aula de LNM, pois, na verdade, muitos professores vivem o sonho de que, independentemente do nível da turma, deveriam lecionar falando apenas na língua ensinada (cf. TANG, 2002, ATKINSON, 1993). Ou ainda, casos de professores que, embora sabendo da importância da LM na sala de aula, se veem coagidos a usar apenas a LNM por sua instituição de ensino (cf. CHECCHIA, 2003; BROOKS-LEWIS, 2009).

A ocorrência desses casos atesta a necessidade de se continuar a pensar e publicar trabalhos sobre a importância da LM no processo de ensino-aprendizagem de LNM. Somando-se a isso, procuro aqui compreender o papel da tradução nesse contexto de ensino-aprendizagem de LNM.

Radmila Popovic (1999, p. 1) elenca diversos autores que, vivendo os anos mais radicais do “banimento” teórico-acadêmico da LM das salas de aula, defendiam a legitimidade da tradução como um instrumento pedagógico e afirmavam que ela deveria ser reabilitada. Popovic também ressalta como a maioria desses autores era reticente sobre como utilizar esse recurso, já que os estudos da tradução de um modo geral e aqueles mais voltados especificamente para a formação de tradutores são apenas tangencialmente relevantes ao ensino-aprendizagem de LNM, até mesmo porque não têm interesse por esse tema em suas reflexões. No entanto, creio que esse diálogo seja útil, por um lado, a estudiosos da tradução interessados na interdisciplinaridade que queiram se inteirar dos usos concretos que a tradução vem tendo em outros campos; por outro lado, aos estudiosos do ensino-aprendizagem de LNM que careçam de mais conhecimento sobre a tradução para poder utilizá-la com mais propriedade no ensino. Assim, concordo com a autora sérvia quando observa que ainda há poucos estudos dedicados à tradução como recurso de ensino-aprendizagem de LNM e quando defende a necessidade de uma continuada discussão sobre como se utilizar efetivamente a tradução para auxiliar os professores em sua tarefa.

É nesse quadro que se constitui o objetivo primeiro desta pesquisa, a saber: pensar a LM e a tradução como recursos de grande importância para o ensino-aprendizagem de uma LNM.

Esse objetivo é perseguido primordialmente, por um viés histórico, no qual procuro identificar se e como esses recursos eram utilizados no passado – e se ainda o são no presente – em diferentes abordagens e métodos de ensino. Para organizar a leitura, a historiografia desses usos está separada em dois capítulos, o terceiro e o quarto, os quais correspondem a dois momentos diferentes da história do ensino-aprendizagem de LNM: o primeiro parte da Antiguidade ao fim do século XIX, e o segundo abrange do fim do século XIX aos dias de hoje.

Ainda dentro da análise historiográfica, nos capítulos 3 e 4, procuro refletir sobre quais os valores ou os objetivos do ensino-aprendizagem de LNM podem ser entrevistados nos métodos estudados e se a tradução está de alguma forma atrelada a eles. Isso é possível porque o caráter político inerente às línguas pode ter impacto sobre a decisão e a importância dada ao estudo de uma LNM.

No quarto capítulo, trato ainda sobre a questão terminológico-conceitual acerca de “método” e “abordagem” e, por fim, sobre a “condição pós-método”, supramencionada *en passant*, explorando suas implicações para a sala de aula de LNM. Ao fim desse capítulo, apresento quadro geral sumarizando as informações e análises de cada período ou método observado.

No quinto capítulo, procuro reunir os argumentos mais contundentes para defender que a LM não traz prejuízo ao ensino-aprendizagem de LNM e qual, então, seria seu lugar na sala de aula do século XXI.

No sexto capítulo, abordo primeiramente, como já mencionado, a questão terminológico-conceitual sobre os termos “tradução pedagógica” *versus* “uso da LM” em sala de aula; em seguida, faço uma pequena reflexão sobre o uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras muito distantes da LM dos alunos; e, por fim, trato do potencial dos exercícios de tradução como uma “quinta habilidade”, buscando apresentá-la como vem sendo implantada atualmente nas aulas de LNM através de relatos de experiências e exemplos de exercícios da literatura.

Note-se que os três elementos do “tripé conceitual” que sustenta o argumento em favor da tradução – consciência linguística, quinta habilidade e condição pós-método – são apresentados em capítulos diferentes, por questões de organização. No entanto, creio que seja possível perceber ao longo do trabalho como estão interligados e, de qualquer forma, procuro uni-los novamente na argumentação final da tese.

Acredito que todas as questões aqui levantadas sejam de relevância tanto para a área de linguística aplicada, na sua vertente ligada ao ensino-aprendizagem de línguas, quanto para os estudos da tradução, no sentido de ampliá-los, fazendo ver aos seus estudiosos novos horizontes de pesquisa.

Nos últimos anos, o resgate da LM e da tradução no ensino-aprendizagem de LNM parece demonstrar que tanto a visão de língua desenvolvida no âmbito dos estudos pós-estruturalistas da linguagem, quanto o processo de revisão do conceito de tradução promovido pelos estudos da tradução permitem um diálogo entre ensino de língua e tradução em novas bases. Embora, tradicionalmente tradução e ensino de LNM estejam ligados, como se vê na historiografia descrita, a consolidação dos Estudos da Tradução e da linguística aplicada ao ensino-aprendizagem de LNM em meados do século XX redefinindo esses dois campos do saber, também faz com que seja necessária uma redefinição desse diálogo.

Nesse sentido, espero poder contribuir para a interlocução entre os estudiosos do ensino-aprendizagem de línguas e os estudiosos da tradução parece ser um ponto de interesse para ambas as áreas.

Por fim, apresento as referências dos artigos e obras consultadas e referidas ao longo da tese.

2 Os conceitos de língua, tradução e consciência linguística

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou no desânimo. (REVUZ, 1998, p. 223).

Dado que a linguagem verbal, ou língua, ocupa lugar central nesta tese, é preciso logo ao início explicitar modos distintos de concebê-la, sabendo-se que cada uma dessas concepções repercute de maneira própria não só nas expectativas em torno de seu ensino-aprendizagem, como também em visões diversas do que podem implicar as diferenças entre as (e nas) línguas e a tradução entre elas. Dos vários recortes que poderiam ser feitos, opto por um que contrapõe três perspectivas, as quais convivem atualmente, ainda que tenham se constituído ou adquirido predominância em momentos históricos diversos.

Mais adiante serão abordadas com alguma minúcia as três perspectivas, mas já neste momento esclareço que critico duas delas e que, como norte desta pesquisa, assumo o movimento teórico que veio a ser conhecido por muitos como *pós-estruturalismo*, dada a sua relação de divergência relativamente a muitos aspectos do estruturalismo tal como proposto por Ferdinand de Saussure, e, ao mesmo tempo, de convergência relativamente a um ou outro traço daquela linguística, notoriamente a sua teoria do *valor*. Esse movimento caracteriza-se por criticar perspectivas universalizantes, como a tradição platônico-aristotélica, bem como perspectivas que, mesmo valorizando em alguma medida a sociedade e a

cultura, ainda as enxergam como blocos homogêneos, “nacionais”, por assim dizer.

São formulações como as pós-estruturalistas que – por assumirem a coexistência dos mais diferentes valores sociopolíticos, institucionais e éticos como constitutivos dos variados interesses de classes e formações ideológicas – nos parecem convergir com outras formulações também adotadas e valorizadas nesta tese. Estas, ao tematizarem as atividades pedagógica e tradutória, igualmente priorizam a diferença como condição *sine qua non* da vida humana e, portanto, da linguagem. É na esteira desses pressupostos teóricos que a presente pesquisa confere relevância e articula as noções de *consciência linguística*, *pós-método* e *tradução como quinta habilidade*.

Em seguida à apresentação das três concepções de língua e tradução, ainda neste capítulo, debruço-me sobre a noção de *consciência linguística*. Como já indicado, trata-se de uma noção fundamental na argumentação que apresento a favor de se incluir (amplamente) a tradução no contexto do ensino-aprendizagem de língua não materna – LNM. As outras duas (pós-método e quinta habilidade), também caras a esta pesquisa, serão discutidas em outros capítulos, de modo a serem abordadas nos contextos que respectivamente as constituíram.

2.1 Sobre língua e tradução

A visão que se tem da língua, ou seja, aquilo em que uma língua a nosso ver consiste, é determinante do modo como a ensinamos, assim como do modo como traduzimos um texto de uma língua para outra, seja ele oral ou escrito. Com base no trabalho de Maria Paula Frota (2000), procuro apresentar três concepções de língua bem distintas, relacionando a cada uma delas uma concepção específica de tradução. Denominadas “platônica” (ou “pré-estruturalista”), “estruturalista” (a partir da linguística saussuriana) e “pós-estruturalista” (baseada na desconstrução derrideana daquela linguística), considero problemáticas, quiçá incorretas, as duas primeiras perspectivas, e me posiciono favoravelmente à terceira.

De acordo com o modelo platônico, a língua é compreendida como uma “nomenclatura”, isto é, como um inventário de palavras que remetem a formas ideais, *universais*, e a suas essências ou significados. Isso implica a crença na

anterioridade dessas formas e seus respectivos significados relativamente às palavras, ou seja, às próprias línguas. Estas teriam a função de meramente representar ou nomear aquelas formas e significados (ou as coisas que, no mundo, as representam fenomenicamente). Não entram nessas considerações os homens, as sociedades. Nas palavras do próprio Platão⁵ (através da personagem Sócrates), podemos perceber como os antigos defendiam uma propriedade “essencial” das coisas, a qual permearia também as palavras:

[§ 386e] *Sócrates* – Ora, se as coisas não são [...] relativas a cada pessoa em particular, é claro que devem ser em si mesmas de essência permanente; não estão em relação conosco, nem na nossa dependência, nem podem ser deslocadas em todos os sentidos por nossa fantasia, porém existem por si mesmas, de acordo com sua essência natural. (PLATÃO, 2001, p. 149)

E ainda:

[§ 388b-c] *Sócrates* – Se dizemos que o nome é instrumento, que fazemos quando designamos alguma coisa? [...] Não damos informações uns aos outros, e não distinguimos as coisas, conforme sejam constituídas? [...] O nome, por conseguinte, é instrumento para informar a respeito das coisas. (PLATÃO, 2001, p. 151-2).

Dada essa visão de língua e de mundo, ou seja, das línguas como listas de nomes que, embora materialmente diferentes, designam objetos iguais para todos em qualquer tempo e lugar, traduzir nada mais seria do que encontrar na língua de chegada os nomes “equivalentes”, isto é, as palavras que corresponderiam rigorosamente aos mesmos significados das palavras da língua de partida. A tradução é desse modo concebida como um processo fácil, mecânico, que produz como resultado um texto igual ou “fiel” ao texto original, no que tange aos significados, intenções e efeitos a este *atribuídos* mas tidos como *intrínsecos* a ele. O processo tradutório, de acordo com a perspectiva platônica, consistiria em mera substituição de nomes, a qual resultaria num texto com “equivalência total” em relação ao original. Essa chamada “tradução total” não apresentaria nenhuma dificuldade, nem de *acesso* aos significados das palavras, pois que significados

⁵ Muitos autores consideram que o filósofo grego Platão (427-347 a.C.) e (indiretamente) seu mestre Sócrates (469?-399 a.C.) registraram as primeiras reflexões linguísticas do Ocidente com o diálogo *Crátilo*. Nesse diálogo, é centralmente questionada a origem dos “nomes”: se a natureza, como parecia crer Platão, ou as convenções e costumes dos homens.

universais, nem de *preservação* desses significados, pois que as nomenclaturas em tudo se equivaleriam, à exceção, como já dito, das suas “roupagens”, seus sons e letras.

A visão [platônica] universalista dos significados, consideradas as línguas como distintas apenas no plano material das palavras, desencadeia uma visão da tradução como simples troca mecânica de invólucros, assim ocultando toda a complexidade desse ofício. (FROTA, 1999, p. 54).

Essa visão idealizada das línguas como “nomenclaturas equivalentes” e da tradução como “tradução total” implica o *apagamento* ou desprestígio do trabalho (mecânico) do tradutor, mero veículo da “verdade” contida no Original. Este, em associação à Bíblia, à palavra de Deus, veio, em contrapartida e juntamente com a figura do Autor, a ser prestigiado, “endeusado”. Embora atualmente inaceitáveis em alguns contextos – em especial grupos de estudiosos mais afinados com filósofos que Platão veio a atacar, Heráclito⁶, por exemplo, que defendiam ideias como a de que “ninguém se banha no ‘mesmo’ rio duas vezes” –, tais ideias perpetuam-se desde então, mantendo-se hegemônicas ao menos no senso comum. Assim, há que se ressaltar que essa concepção platônica de língua (e de tradução) não possui relevância apenas por sua origem filosófica e longa existência; essa é a ideia que constitui o não menos antigo e sólido senso comum no que tange às intuições referentes a língua e tradução.

Em suma, no platonismo, porque existe um significado transcendente a cada palavra/texto e esse significado é facilmente acessível e preservado, qualquer falha constatada só pode e deve ser atribuída ao desconhecimento ou descuido do tradutor. Vejam-se, entre outros, o destino emblemático de Étienne Dolet, condenado à morte na fogueira por infidelidade tradutória.

Com o sucesso da Reforma [Protestante] na França, as autoridades espirituais e temporais adotaram uma atitude mais estrita com respeito à circulação das ideias, e por conseguinte com respeito à tradução. Étienne Dolet (1508-46) foi a vítima mais famosa dessa mudança de atitude. [...] Dolet foi julgado pelos professores da Sorbonne, com base na sua tradução de *Axiochus*, de Platão, e condenado por ter acrescentado algumas palavras em uma passagem, que pareciam lançar dúvida sobre a imortalidade da alma; considerou-se que elas

⁶ Aproximadamente 535 a.C. - 475 a.C.

tinham sido “ditadas pela heresia” (CARY, 1963a, p. 14). Em 3 de agosto de 1546, foi levado à fogueira, e o mesmo aconteceu com seus livros, porque sua tradução foi considerada excessivamente livre. (DELISLE; WOODSWORTH, 1998, p. 153).

Já no estruturalismo, conforme constituído a partir da linguística de Ferdinand de Saussure (1857-1913), a língua, *langue*, é vista como um “fato social”, sistema de signos linguísticos *vinculados a uma sociedade específica*. Quando faz essa vinculação, Saussure rejeita explicitamente a concepção de língua como nomenclatura e afirma que significantes *e* significados são constituídos no âmbito do sistema linguístico – sem a língua, diz ele, “o pensamento é uma nebulosa”. Ao tomar essa posição teórica, Saussure argumenta que as línguas se diferenciam tanto materialmente quanto no plano dos significados. Daí que se leiam diversas passagens de seu **Curso de linguística geral**, em que o linguista reafirma essas diferenças:

o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia; nem sequer da palavra que significa “sol” se pode fixar imediatamente o valor sem levar em conta o que lhe existe ao redor; línguas há em que é impossível dizer “sentar-se ao *sol*”. (SAUSSURE, 1972, p.135, grifo original).

(Ainda que no âmbito deste trabalho não se vá desenvolver a problemática, ao menos há que se registrar que, no âmbito do **Curso**, predomina o entendimento de que a *langue* é pensada como um sistema homogêneo, passível de mudanças apenas diacrônicas, podendo manter-se estável por períodos bem longos. O mesmo se pode dizer da sociedade a que se vincula, considerando-se a concepção de sociedade à época hegemônica.)

Voltando à redefinição estruturalista de língua nos aspectos aqui de maior interesse, pode-se afirmar que ela trouxe uma forte alternativa teórica ao universalismo, naturalismo e essencialismo platônicos, na medida em que o significado deixa de ser concebido como anterior e exterior à língua e torna-se produto de um sistema linguístico específico, ligado a uma sociedade.

Esse modo de ver a língua, poder-se-ia supor, tiraria a tradução do lugar de desprestígio ao qual vinha há séculos sendo relegada e faria justiça à complexidade que a caracteriza, na medida em que cairia por terra a imaginária crença de facilmente fazer-se a “tradução total”.

Porém, no âmbito restrito dos pensadores que se interessavam pela linguagem e pela tradução, a mudança estruturalista na visão de língua não foi

acompanhada de um novo conceito de tradução, de modo que se continuou a trabalhar com a ideia da tradução como uma reprodução absolutamente fiel, nos moldes do modelo platônico. Essa expectativa conjugada à percepção das especificidades sistêmicas que o estruturalismo saussuriano atribui a cada língua – isto é, o valor único de cada signo linguístico no interior do seu sistema – levou diversos teóricos a perceberem a tradução como sendo virtualmente impossível, já que não existem equivalentes perfeitos entre duas línguas, cada qual um sistema fechado:

A teoria saussureana e o estruturalismo de uma maneira geral [...] constituíram uma base teórica para a visão da tradução como uma atividade muitas vezes impossível e, portanto, ilegítima. As noções de que os sistemas linguísticos são diferentes entre si e de que cada qual constitui uma unidade, somadas ao ideal de tradução como reprodução fiel, levaram alguns estudiosos da área a se defrontar com a constatação, paradoxal, de que, embora vigorosa na prática, a possibilidade da tradução era teoricamente questionada. (FROTA, 2000, p. 35).

A solução encontrada por alguns teóricos foi a elaboração de conceitos como o de “equivalência dinâmica”⁷, ou seja, propuseram uma visão de tradução como a busca por significados similares, e não idênticos, numa tentativa de reproduzir no leitor do texto traduzido os efeitos produzidos no leitor do texto original.

Para o senso comum, porém, a situação do tradutor não melhorou muito: de servo invisível e fiel (salvo algum mau passo de sua exclusiva responsabilidade), de acordo com o modelo platônico, o tradutor passou a ser de antemão *traidor*, pois que necessariamente iria corromper o texto Original do Autor. Ou seja, àquela visão que amesquinha a atividade tão nobre e necessária somou-se uma visão satanizante da tradução e do tradutor, emblematicamente expressa pelo conhecido adágio *traduttore, traditore*. Quanto à visão endeusante associada ao gênio criativo autor e à sua obra, embora ela não tenha nascido da

⁷ Conceito desenvolvido pelo famoso estudioso e tradutor da Bíblia, Eugene Nida, em 1964 (cf. BAKER, 2001, p. 77). Teóricos dos Estudos da Tradução criaram propostas diferentes para se pensar a tradução e seus objetivos, com terminologia variada, as quais, entretanto, não cabe rever neste trabalho ou nesta seção, cujo objetivo é apenas demonstrar que o paradoxo resultante da associação do estruturalismo linguístico ao ideal da tradução total. Esse é o problema central examinado no clássico **Os problemas teóricos da tradução**, de Georges Mounin, publicado em 1963 na França.

linguística estruturalista saussuriana, o advento desta ciência pouco contribuiu para desfazê-la.

Foi então apenas em meados da década de 1960 que começa a surgir, sobretudo em meio aos estruturalistas franceses, o movimento que veio a ser conhecido como pós-estruturalismo. Esse movimento, bastante diversificado, converge no sentido de rejeitar e ao mesmo tempo radicalizar muitos aspectos do estruturalismo, como, por exemplo, a rejeição do cientificismo da linguística da *langue* e a radicalização da teoria do valor tal como inicialmente formulada por Saussure, sob as bandeiras da negatividade e da diferença.

Assim, o pós-estruturalismo critica a homogeneidade atribuída aos sistemas linguísticos e sociais, ressaltando as variações e conflitos que os permeiam e constituem. Em meio às proposições revolucionárias dessa perspectiva, que preservava o lugar central em que os cientistas humanos haviam situado a linguagem, a tradução passa a receber uma atenção inédita, devido ao seu incomparável poder de jogar luz sobre diferenças e instabilidades que não eram autorizados nem pelo platonismo nem pelo estruturalismo. É nesse ambiente teórico de desconstrução das tradições que é concebida uma nova definição para a tradução.

Os estudiosos afinados com esse movimento veem a língua como *uso*, isto é, como um sistema complexo, dinâmico, aberto e heterogêneo, totalmente imbricado com formações ideológicas e circunstâncias históricas. Muitos estudiosos da tradução em particular passaram a trabalhar com diferenças muito mais sutis de natureza sociocultural e de contexto. E, para os teóricos que incorporaram também contribuições da psicanálise, somaram-se ainda dimensões particulares relativas ao sujeito, as quais – centralmente o *inconsciente* – interferem fortemente nas produções de língua, sejam elas acontecimentos que se dão na fala ou na escrita de textos, em suas leituras ou traduções, entre outros.

Em lugar do conceito de tradução como produto de indiscutível *acesso* aos significados intencionados pelo Autor do Original, e de sua necessária *preservação*, surge o conceito de tradução como “transformação regulada”, proposto em 1968 por Jacques Derrida (2001 *apud* FROTA, 2013, p. 4):

seria necessário substituir a noção de tradução pela de transformação: uma transformação regulada de uma língua por outra, de um texto por outro. Não se tratou, nem, na verdade, nunca se tratou de alguma

espécie de “transporte”, de uma língua à outra, ou no interior de uma única e mesma língua.

De acordo com essa nova visão de tradução, então, não é possível pensar em uma “equivalência total” e, nem mesmo, em uma “equivalência dinâmica”, pois que não só não é possível preservar na língua-meta supostos significados da língua-fonte, como – impossibilidade primária e definitiva – não se pode pretender acessar um suposto (e, claro, inexistente) significado verdadeiro, divinamente inoculado no texto original.

Em meio a tudo isso, teve início também um movimento de dessacralização do Autor e do Original enquanto únicas fontes autorizadas de conhecimento do/sobre o texto e enquanto únicos merecedores de prestígio – em oposição à situação do tradutor e do texto traduzido.

Nessa atmosfera teórica, os estudiosos começaram a minar as fronteiras entre o texto original e o traduzido, encampando a morte do Autor efetuada por Roland Barthes, rejeitando a noção de origem/originalidade, desconstruindo a ideia de intenção e aderindo à visão de que é na leitura que se constituem os sentidos. (FROTA, 2009, p. 60).

Para finalizar, talvez caiba acrescentar que uma das mais inestimáveis contribuições dessa terceira perspectiva aqui trazida consiste na desconstrução ou crítica radical da perversa lógica dicotômica que rege binarismos como certo/errado, verdadeiro/falso, literal/metafórico, estranho/familiar, entre outros.

Creio que a compreensão dessa nova postura seja relevante tanto para o professor de língua, no sentido de torná-lo mais flexível e sensível às variações linguísticas e nuances interpretativas, mas, no âmbito desta tese, sobretudo porque a tradução, quando utilizada como recurso na sala de aula, também não deve buscar a fidelidade e perfeição almejadas tradicionalmente, mas sim estar aberta às particularidades das leituras dos alunos. Além disso, por se tratar de ambiente pedagógico, acredito que tais diferenças contribuam significativamente para as atividades em geral, caso proporcionem discussões em sala de aula – não no sentido de se qualificar tudo em termos de certo e errado, mas na busca de formas menos ou mais adequadas de interpretação e tradução nesse ou naquele contexto, estes também construções possivelmente distintas.

2.1.1 A tradução em Jakobson

Retomando as explicações do capítulo anterior, para Jakobson há três formas de se fazer a tradução – ou, como ele diz, *interpretação* – dos signos. Primeiro, há uma saída circunlocutória para se definir um signo, a qual chama de tradução intralingual. Essa divide espaço com dois outros métodos: a tradução interlingual, que é a interpretação de uma palavra para uma outra língua; e a tradução intersemiótica, em que se recorre a um signo não-verbal (*e.g.* pictórico) para se explicar uma palavra ou vice-versa (*e.g.* interpretando verbalmente uma imagem).

Em texto seminal de 1959, “Aspectos linguísticos da tradução”, Jakobson (1973, p. 64, grifos meus) afirma:

para o linguista como para o usuário comum das palavras, o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por outro que lhe pode ser substituído, especialmente um signo “no qual ele se ache desenvolvido de modo mais completo”, como insistentemente afirmou Peirce.

Nesse texto de 1959, o linguista russo trata especificamente dos aspectos linguísticos da tradução e descreve melhor as três maneiras supracitadas de interpretar o signo verbal. Como já mencionado, quando há tradução intralingual (também chamada “reformulação”) o falante recorre a sinonímias ou circunlóquios para traduzir um signo através de outros da mesma língua, embora seja preciso notar que Jakobson não creia na equivalência total entre sinônimos, pois cada signo tem um valor próprio. Assim, acrescenta:

uma palavra ou grupo idiomático de palavras, em suma, uma unidade de código do mais alto nível, só pode ser plenamente interpretada por meio de uma combinação equivalente de unidades de código, isto é, por meio de uma mensagem referente a essa unidade de código: “todo solteiro é um homem não-casado e todo homem não-casado é solteiro”. (JAKOBSON, 1973, p. 65).

O mesmo acontece na tradução interlingual, na qual, novamente, não costuma haver equivalência total entre as unidades de código: “a palavra portuguesa *queijo* não pode ser inteiramente identificada a seu heterônimo em russo corrente, *syr*, porque o requeijão é um queijo, mas não um *syr*” (JAKOBSON, 1973, p. 65). Por esse motivo, as traduções de uma língua a outra costumam usar “mensagens inteiras” em vez de unidades de código separadamente, ou seja, não tentam parear as palavras uma a uma. Tal realidade,

contudo, significa para o estruturalista que a “tradução propriamente dita” é antes de tudo uma forma de discurso indireto, na qual há duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes (JAKOBSON, 1973, p. 65).

Jakobson defende ainda que “a equivalência na diferença é o principal problema da linguagem e a principal preocupação da Linguística” (1973, p. 65), pois nada pode ser compreendido se não for traduzido dentro da mesma língua ou para uma outra:

nenhum espécime linguístico pode ser interpretado pela ciência da linguagem sem uma tradução dos seus signos em outros signos pertencentes ao mesmo ou a outro sistema. Em qualquer comparação de línguas, surge a questão da possibilidade de tradução de uma para outra e vice-versa; a prática generalizada da comunicação interlingual, em particular as atividades de tradução devem ser objeto de atenção constante da ciência linguística. (JAKOBSON, 1973, p. 66).

E por isso, conclui reafirmando a crença numa real possibilidade de se fixarem os pares de equivalência entre duas línguas:

nunca se poderá sobrestimar a necessidade urgente, a importância teórica e prática de dicionários bilíngues diferenciais, que definam cuidadosa e comparativamente todas as unidades correspondentes, em sua extensão e profundidade. Da mesma forma, gramáticas bilíngues diferenciais deveriam definir aquilo que aproxima e aquilo que diferencia as duas línguas do ponto de vista da seleção e da delimitação dos conceitos gramaticais. (JAKOBSON, 1973, p. 66).

Ademais, Jakobson (1973, p. 69, grifos originais) afirma que “as línguas diferem essencialmente naquilo que *devem* expressar, e não naquilo que *podem* expressar”, pois sabe que gramaticalmente há aspectos que, diferindo de uma língua para outra, são necessariamente marcados (*e.g.* gênero dos substantivos, aspectos verbais), enquanto, em termos semânticos, acredita que todos os problemas são resolvíveis por empréstimos, neologismos, circunlóquios etc. Uma exceção a essa regra seria, talvez, a poesia, onde “as equações verbais são elevadas à categoria de princípio construtivo do texto” (JAKOBSON, 1973, p. 72). Sobre isso complementa:

a poesia, por definição, é intraduzível. Só é possível a transposição criativa: transposição intralingual – de uma forma poética a outra –, transposição interlingual ou, finalmente, transposição intersemiótica – de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura. (JAKOBSON, 1973, p. 72).

Nada mais óbvio do que tal conclusão de Jakobson sobre a intraduzibilidade da poesia. Afinal, em que outra forma de escrita os valores dos signos se mostram mais polissêmicos e, portanto, mais irredutivelmente inigualáveis a um outro, seja de outra língua ou não?

Acredito, porém, que interessa ver aqui como esses três tipos de tradução foram resgatados de sua concepção estruturalista e ressurgem no ensino de LNM hoje.

A proposta principal deste trabalho, como dito, é observar os usos da tradução interlingual, pois foi essa que, na forma do par LM dos alunos / LNM estudada, foi interdita nas salas de aula. Todavia, percebeu-se que também é interessante trazer para cá alguns aspectos da tradução intersemiótica em sua faceta contemporânea, já que esta atualmente trabalha com uma diversidade tecnológica e social extremamente atraente, que vai ao encontro de métodos didáticos de LNM.

Na verdade, a tradução intralingual e a intersemiótica sempre foram bem-quistas nas aulas de LNM, especialmente por servirem para, muitas vezes, se evitar a LM, como, por exemplo, em exercícios em que os alunos precisam descrever uma figura (*i.e.* tradução intersemiótica) ou quando devem recontar um diálogo ouvido ou explicar uma palavra com outras (*i.e.* tradução intralingual).

Modernamente, porém, o conceito de tradução intersemiótica foi expandido para abrigar novas formas de tradução, inexistentes ou não estudadas na época do texto de Jakobson, mas graças a ele abarcadas pelos Estudos da Tradução, como se lê na citação abaixo. É o caso, por exemplo, das legendas para surdos e ensurdecidos (LSE), e da audiodescrição (AD) e da audiolegendagem (leitura de legendas especiais em filmes com AD) – estas últimas, formas de narrativa que servem aos cegos.

O fato de que esses novos recursos [a LSE, a AD etc.] se caracterizavam não pela tradução entre línguas, mas entre meios semióticos diferentes — do acústico verbal ou não verbal para o verbal escrito na LSE e do visual para o verbal oral na AD — representou um entrave para a aceitação de ambos como modalidades de tradução audiovisual por parte da comunidade acadêmica e científica [...]. Foi graças a uma das mais antigas e citadas taxonomias de tradução, a de Jakobson (1959), que todos pudemos mais confiantes argumentar a favor das duas novas modalidades que se caracterizavam como intralinguais (LSE) e intersemióticas (LSE e AD) da tradução audiovisual, juntamente com as interlinguais já

existentes. LSE e AD representaram assim um redimensionamento da área. (FRANCO; ARAÚJO, 2011, p. 4).

Assim, desde a década de 1990, os Estudos da Tradução abrigam, sob o nome de “tradução intersemiótica”, os estudos sobre tradução audiovisual (TAV), a qual engloba as diversas subcategorias de legendagem, dublagem/revocalização e a AD – todas áreas que vêm crescendo rapidamente desde então. Na verdade, alguns teóricos defendem que essa expansão do sentido original de “tradução” se baseia no fato de uma de suas principais características ser a ideia de “acessibilidade”:

se o desafio é uma barreira linguística ou sensorial, o objetivo do processo tradutório é exatamente o mesmo: facilitar o acesso a uma fonte de informação e entretenimento anteriormente hermética. Nesse sentido, a acessibilidade se torna um denominador comum que permeia essas práticas. (DÍAZ CINTAS, 2005 apud FRANCO; ARAÚJO, 2011, p. 4, grifos meus).

Dessa forma, a tradução intersemiótica passou a conter tanto a categoria tradicional já prevista por Jakobson como a TAV em suas várias vertentes.

Essas novas formas de tradução importam aqui na medida em que podem se tornar mais um recurso para o professor em sua sala de aula de LNM, já que propiciam um diálogo com diversas mídias, dinamizando a aula e facilitando o processo de desenvolvimento das chamadas “quatro habilidades” a serem desenvolvidas pelos alunos, a saber: compreensão auditiva, produção oral, leitura e escrita.

Creio que seja fácil perceber que a ampliação dos recursos disponíveis em sala de aula contribui ao criar um diálogo entre o ensino-aprendizagem de língua e a cultura, história etc. ligadas à língua-meta, na forma, por exemplo, de vídeos que o professor possa trazer para suas atividades. Nesse sentido, a observação abaixo de Jorge Díaz parece pertinente:

abordar a dublagem e a legendagem de uma perspectiva puramente linguística é claramente insuficiente. Temos que englobar a dimensão cultural. As abordagens linguísticas e culturais não devem ser vistas como paradigmas conflitantes e sim complementares. O problema surge quando se privilegia uma delas em detrimento da outra. Ao focalizarmos o objeto de estudo de diferentes ângulos, ganhamos uma melhor compreensão da tradução e do seu processo. (DÍAZ CINTAS, 2005, p. 316).

Ou seja, assim como não basta uma abordagem linguística ao se estudar a TAV, o mesmo ocorre ao se estudar uma língua. Na sala de aula, e especialmente na sala de aula de LNM, não é possível um foco exclusivo na língua, ignorando seus aspectos culturais, sociais e pragmáticos. A língua confunde-se com próprio pensamento humano e, portanto, com nossa vida quotidiana em todos os seus aspectos. Tentar desenvolver as quatro habilidades na LNM sem aprendê-las dentro desse registro total – leia-se cultural, social etc. – não seria, nesse sentido, nem possível e nem desejável.

Assim, o professor de LNM pode contar com a tradução intersemiótica em sua nova amplitude como um recurso extra em sala de aula, o qual permite esse foco diversificado nos vários aspectos de uma língua e sua cultura. Díaz (2005, p. 317-8) afirma ainda que:

além da área de acessibilidade, estou muito interessado ultimamente nas muitas possibilidades que a tecnologia pode trazer para a legendagem. O *boom* dos *videogames* em que o texto escrito desempenha um papel importante, o uso de programas de legendagem grátis espalhados pela internet, o surgimento de práticas novas como o *fansubbing*, o advento da tecnologia digital e o uso de *smiles* e *emoticons* são alguns dos desenvolvimentos tecnológicos que procuro acompanhar com entusiasmo.

Realmente, acredito que todas essas práticas também sejam de potencial interesse para o professor enquanto elementos, por um lado, presentes na vida dos alunos e que, por isso, funcionam como um fator motivador para as diferentes idades, interesses etc.; e, por outro, possíveis de se aproveitar em exercícios de tradução no ensino-aprendizagem de LNM, conforme se trata mais adiante, no capítulo 5.

2.2 Consciência linguística

A “consciência linguística” (*language awareness*) é um conceito e um campo de pesquisa de crescente influência nas áreas das Ciências Sociais, da Linguística e da Linguística Aplicada que envolve o conhecimento explícito sobre uma ou mais línguas. Embora haja diversas evidências de teóricos preocupados com esse conceito desde o início do século XVIII, por exemplo, o alemão Wilhelm von Humboldt (cf. ESSEN, 2008), foi apenas a partir da década de 1980

que o estudo da consciência linguística foi formalizado e, na década seguinte, surgiu a entidade internacional Associação pela Consciência Linguística (*Association for Language Awareness – ALA*).

Desde então, a consciência linguística vem ganhando espaço no âmbito das abordagens de ensino, tendo especial uso no ensino-aprendizado de LNM, pois, na opinião de diversos autores (cf. BROOKS-LEWIS, 2009), o estudo de uma LNM é a melhor forma de despertar a consciência linguística de alguém. Complementarmente, ao se despertar a consciência linguística, o estudo de LNM é também beneficiado, sendo a aprendizagem facilitada e agilizada.

Mais ainda, há quem defenda, como Brooks-Lewis (2009, p. 229) entre outros, que a tradução é de grande valor para o desenvolvimento da consciência linguística enquanto ferramenta de ensino, pois possibilita o estudo comparativo LM/LNM, como se vê no capítulo 4 deste trabalho.

Ainda há debates sobre a nomenclatura mais adequada para esse campo de estudo – *language awareness (LA)*, *knowledge about language (KAL)*, *critical language awareness (CLA)* e alguns outros – e também sobre sua definição específica, mas em alguns pontos já parece haver consenso entre os teóricos sobre o que seria a consciência linguística. Assim, segundo o *website* da ALA (2014, grifo original):

A Consciência Linguística pode ser definida como o conhecimento explícito sobre uma língua e como sensibilidade e percepção consciente no aprendizado, ensino e uso de línguas. Ela abrange um amplo espectro de campos. Por exemplo, questões de Consciência Linguística incluem a exploração dos benefícios que podem advir do desenvolvimento de um bom conhecimento sobre a linguagem, um entendimento informado sobre como as línguas funcionam, sobre como as pessoas as aprendem e as usam.⁸

Nessa definição, o termo-chave é a ideia de “conhecimento explícito” sobre a língua, pois, como nota Robertus de Louw (2013, p. 48), esse termo está

⁸ Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use. It covers a wide spectrum of fields. For example, Language Awareness issues include exploring the benefits that can be derived from developing a good knowledge about language, a conscious understanding of how languages work, of how people learn them and use them.

presente em todas as diversas definições do assunto. Por conhecimento explícito, entende-se aquele que pode ser verbalizado.

A consciência linguística, então, busca justamente sensibilizar as pessoas, em especial alunos e professores de língua, para os fatos de língua, sua natureza e importância no cotidiano. Por isso, como nota a definição da ALA, a consciência linguística foi pensada primeiramente como uma ponte entre a LM e as LNMs, mas serve também como uma forma de aumentar a consciência dos alunos sobre sua própria LM (cf. LOUW, 2013, p. 20).

Eventualmente, teóricos como Norman Fairclough viram nela um potencial ainda maior, tanto para ligar as diversas disciplinas escolares, quanto para ir além das salas de aula. Fairclough é um dos linguistas que propõe o termo “consciência linguística crítica” (*critical language awareness*)⁹ reforçando, assim, o papel mais relevante desse campo de estudos.

[A consciência linguística deveria incorporar] o importante princípio de que uma consciência linguística crítica deveria ser construída a partir das capacidades linguísticas existentes e a partir da experiência do aprendiz. A experiência do aprendiz pode, com a ajuda do professor, ser explicitada e sistematizada como um corpo de conhecimentos, o qual pode ser usado para discussão e reflexão. (FAIRCLOUGH, 1992 *apud* ESSEN, 2008, p. 6).¹⁰

Sob essa perspectiva, a responsabilidade social do professor enquanto cidadão e enquanto educador é enfatizada e a educação linguística se torna um recurso de libertação dos alunos em seu processo de se tornarem cidadãos.

Seja como for, Essen (2008, p. 3) afirma que a essência do conceito de consciência linguística reside no ensino-aprendizagem de línguas, assim como nos estudantes e nos professores de línguas. E, com esse foco, esse conceito se torna um dos pontos mais importantes no âmbito do processo pedagógico e do próprio mecanismo cognitivo humano.

⁹ Posteriormente, o autor ampliou mais esse conceito, adotando o termo *consciência discursiva crítica* (cf. FAIRCLOUGH, 1999).

¹⁰ [LA should incorporate] the important principle that critical language awareness should be built from the existing language capabilities and experience of the learner. The experience of the learner can, with the help of the teacher, be made explicit and systematic as a body of knowledge which can be used for discussion and reflection.

Desde que Wilhelm von Humboldt (1767-1835) informou o mundo linguístico sobre sua crença de que a língua não é tanto um produto (*ergon*), mas um processo (*energeia*) que se manifesta no esforço eternamente repetido da mente individual para se adequar ao meio coletivo que é a língua para a expressão dos pensamentos de alguém [...], **os pedagogos da linguagem que derivaram sua inspiração de Humboldt têm imaginado se esse esforço mental pode, de alguma forma, ser auxiliado.** (ESSEN, 2008, p. 4, grifos meus).¹¹

Através desse foco sobre o ensino-aprendizagem de línguas, então, a consciência linguística se transforma em um conceito fundamental no caso do estudo das LNMs, uma vez que possuí-la permitiria aos estudantes perceber, conscientemente, o funcionamento da língua estudada, o que significaria sabê-la melhor. Bolitho *et alli* (2003 *apud* LOUW, 2013, p. 21) chamará a consciência linguística, por isso, de um *atributo mental* que deve ser desenvolvido pelos alunos:

A consciência linguística é um atributo mental que se desenvolve ao se prestar atenção intensamente à língua em uso e que permite os aprendizes de línguas ganharem uma percepção gradual de como as línguas funcionam. Ela também é uma abordagem pedagógica que objetiva ajudar aprendizes a ganharem esse controle.¹²

Enquanto abordagem pedagógica, a consciência linguística terá seu foco no aluno, e não no professor. Essa mesma ideia também é vista no trabalho do holandês Jan Hendrik van den Bosch (1862–1941), que escreveu ainda sobre a compreensão de qual seria o papel do professor dentro de tal abordagem:

Quando eu [...] ensino bem, ensino duas coisas: ensino esse jovem a observar, treino-o a comparar e contrastar, ensino-o a descobrir as coisas por conta própria e, dessa forma, ele se torna consciente do poder da mente, aprende a usar o poder do intelecto, sua autoconfiança desenvolve-se [...]. A segunda coisa é: meu pupilo começará a tomar consciência sobre essa realidade, por conta própria

¹¹ Ever since Wilhelm von Humboldt (1767-1835) apprised the linguistic world of his belief that language is not so much a product (*ergon*) as a process (*energeia*) which manifests itself in the ever repetitive effort of the individual mind to suit the collective medium that language is to the expression of one's thoughts [...] **language pedagogues who derived their inspiration from Humboldt have wondered whether this mental effort could somehow be aided.**

¹² Language Awareness is a mental attribute which develops through paying motivated attention to language in use, and which enables language learners to gradually gain insights into how languages work. It is also a pedagogic approach that aims to help learners to gain such control.

ele irá, usando minhas orientações, adquirir algumas noções corretas. (BOSCH, 1903 *apud* LOUW, 2013, p. 23).¹³

Ou seja, para Bosch, o professor deveria apenas guiar o aluno em seus estudos, tentando imbuir neste uma capacidade autônoma de observação e, conseqüentemente, de estudo, numa visão que se aproxima bastante daquela modernamente defendida por Fairclough. Aí, novamente, entre as “noções corretas” a serem ensinadas aos pupilos, cabem questões de quando e onde utilizar certas variedades linguísticas. Como nota Essen (2008, p. 6), os professores devem educar seus alunos sobre a natureza política e ideológica de se reproduzirem tais variedades, conforme sua adequação a certos contextos e propósitos e, dessa forma, munir seus pupilos com as ferramentas linguísticas adequadas para exercerem a sua cidadania.

Sendo assim, Carl James & Peter Garrett (1991, p. 12-20) definem a consciência linguística como um conceito *holístico*, dentro do qual enumeram cinco domínios que determinariam a competência e compreensão linguística de alguém.

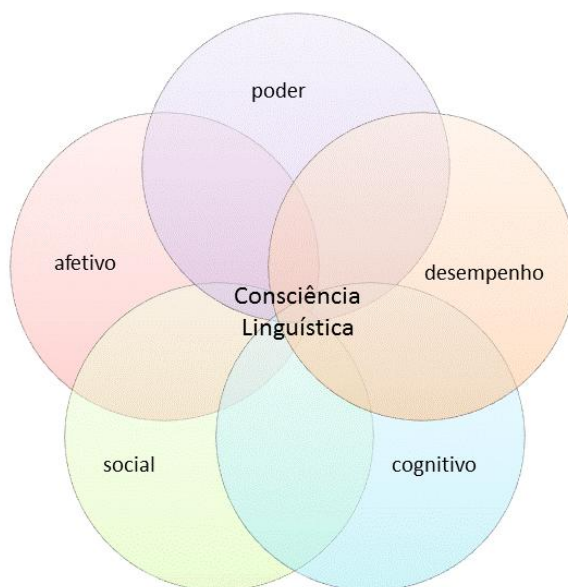


Figura 1 - Os cinco domínios da Consciência Linguística

¹³ When I [...] teach well, I achieve two things: I teach this youngster to observe, I train him in comparing and contrasting, I teach him to find things out for himself, and this way he becomes aware of the power of his mind, he learns to use his intellectual power, self-confidence develops [...] The second thing is: my pupil will start to become aware of this reality, by himself he will, using my guidance, acquire a number of correct notions.

Em primeiro, haveria o *domínio afetivo*, relacionado ao despertar e/ou desenvolvimento de atitude, atenção, sensibilidade, curiosidade e interesse.

Em segundo, há o *domínio social*, no qual se deve desenvolver o respeito por outras línguas e grupos étnicos. Esse domínio tem especial relevância nos dias de hoje, pois nas sociedades globalizadas muitos problemas podem se formar em consequência da diversidade étnica. A consciência linguística, assim, contribuiria para garantir harmonia e compreensão sobre a diversidade linguística do mundo (BAKER; PRYS JONES, 1998 *apud* LOUW, 2013, p. 27).

Em terceiro, há o *domínio do poder*, que está relacionado à compreensão dos alunos sobre como a linguagem pode ser usada como uma ferramenta para influenciar, persuadir e manipular as pessoas, assim como fazê-las conscientes dos significados ocultos, das suposições tácitas e das armadilhas retóricas. Esse domínio se aproxima bastante da definição de consciência linguística crítica de Fairclough, supracitada.

O *domínio cognitivo* trata do desenvolvimento de uma atenção para os padrões linguísticos, contrastes, categorias, regras e sistemas, além da habilidade de refletir sobre a linguagem. Também está aqui a necessidade de os alunos se tornarem sensíveis à sua própria maneira de se comunicar e de aprender.

Por fim, há o *domínio do desempenho*, no qual se deve melhorar a competência linguística dos alunos em termos de eficiência e proficiência. Para conseguir isso, os autores afirmam que os alunos precisam aprender sobre o processamento linguístico e sobre o próprio processo de aprendizagem.

Os autores também enfatizam que esses domínios não operam isoladamente, e sim se entrelaçam formando o conceito de consciência linguística como um todo.

Dito isso, a ligação da consciência linguística com o ensino-aprendizagem de LNM fica tanto mais clara. Não apenas a consciência linguística ajuda o próprio estudo de uma LNM em si, como também se relaciona diretamente com os objetivos finais para se aprender uma LNM (*e.g.* relacionar-se melhor com outras culturas de sua sociedade, ou compreender melhor as estratégias linguísticas de que fazem uso as ideologias dominantes). Aguçando sua consciência linguística, o aluno pode se tornar um estudante mais independente e conhecer mais profundamente a língua estudada, sendo por isso inclusive capaz de formular dúvidas com mais facilidade.

Esse último ponto está mais diretamente ligado ao referido “conhecimento explícito”, pois é esse tipo de conhecimento que permite a um indivíduo enunciar, descrevendo ou usando a terminologia (gramatical) adequada, o que sabe ou não, isto é, quais são suas dúvidas ao aprender uma língua nova.

O conhecimento explícito, nesse sentido, se contrapõe diretamente ao conhecimento implícito, comum aos falantes nativos que, normalmente, não conseguem explicar por que uma dada sentença é ou não é gramatical. Um exemplo sobre o uso de artigos, citado por Louw (2013, p. 31), é bem ilustrativo dessa questão: nativos conseguem, sem nem pensar, usar corretamente em cada contexto o artigo definido, o indefinido, ou ainda não usar artigo algum, mas dificilmente conseguem explicar por que o fazem (*i.e.* sabem implicitamente). Ao contrário, estudantes de uma LNM que tenha artigos provavelmente conseguem enumerar regras de uso de artigo (*i.e.* sabem explicitamente), embora sua produção naquela língua provavelmente revele que esse conhecimento explícito ainda não foi internalizado.

Enfim, uma das tarefas do professor é justamente despertar a consciência linguística dos alunos em todos os domínios acima descritos, na crença de que a explicitação do conhecimento ajude na internalização da LNM por revelar a língua em seus diversos aspectos de vida (sociais, culturais, políticos). Como afirma Essen (2008, p. 12):

o domínio completo de uma língua, só pode vir como resultado da compreensão de sua natureza e função na vida humana. [...] É pouco provável que tal compreensão advenha de mera exposição à língua, não importando o quão rico seja o ambiente. Por esta razão, os professores terão de organizar o contexto de aprendizado de modo que o envolvimento consciente do aprendiz no aprendizado da língua seja garantido. Assim, os aprendizes precisam ser chamados atenção para as diferenças funcionais entre formas diferentes através da exploração de diferentes variedades de língua em diferentes contextos sociais.¹⁴

¹⁴ Full mastery of a language, any language, can only come as a result of understanding its nature and function in human life. [...] It is unlikely that such understanding will evolve by mere exposure to the language, however rich the linguistic environment may be. For this reason teachers will have to organize the context of learning in such a way that the learner's conscious involvement in language learning is ensured. Thus, learners need to be made aware of the functional differences between different forms by exploring different varieties of the language in different social contexts.

Dessa forma, a consciência linguística funciona explicitando o conhecimento implícito, na esperança de que atentar para tais conhecimentos auxilie na aquisição de novos, especialmente no aprendizado de novas línguas. Essa crença é hoje compartilhada por diversos teóricos do ensino-aprendizagem de LNM, como se vê nas palavras de Essen acima, e será especialmente frutífera na forma dos exercícios de tradução por sua própria natureza comparativa.

Antes de encerrar esta seção, é preciso notar que, além dessa perspectiva mais social, cultural e política a que se liga a consciência linguística supramencionada, há uma outra perspectiva, criada nos anos 1990, mais exclusivamente presa à forma da língua.

Na época, o ensino-aprendizagem de LNM pautava-se principalmente por abordagens comunicativas com foco na oralidade e rejeitava o ensino formal de gramática (cf. capítulo 4). Contudo, rapidamente alguns professores e teóricos do ensino de LNM começaram a ver diversas deficiências na aprendizagem dos alunos, o que fez voltarem-se, uma vez mais, para a gramática, ainda que sem abandonar os ideais comunicativos, pois perceberam que “a instrução e a atenção à forma na interação conversacional [são] fatores importantes para que os aprendizes atinjam níveis mais elevados de sucesso [na LNM]” (FINGER; MENDONÇA, 2009, p. 128).

Desse movimento nasceu o conceito de *foco na forma*¹⁵, o qual procura unir abordagens de ensino comunicativa com a parte da consciência linguística puramente formal. Nas palavras de um dos propositores desse conceito, Michael Long (1997):

O conceito de “foco na forma” refere-se a como os recursos de atenção são alocados e envolve um breve deslocamento da atenção dos estudantes para elementos linguísticos (palavras, colocações, estruturas gramaticais, padrões pragmáticos etc.), em contexto, à medida que esses elementos surgem, ao acaso, nas lições, cujo foco principal está no sentido ou na comunicação, sendo a mudança temporária no foco de atenção provocada por dificuldades dos estudantes na compreensão ou na produção. O objetivo é induzir o que Schmidt (1993, e outros) chama de observação, *i.e.*, o registro de

¹⁵ Não confundir com *foco nas formas*, comumente grafado com o “s” final maiúsculo para evitar a confusão. O foco nas formas é normalmente associado ao formato de ensino-aprendizagem de LNM tradicional, com a divisão do conteúdo em pontos gramaticais, explicações gramaticais e pouca ênfase na comunicação (cf. LONG, 1997).

formas no *input* para guardá-las na memória (não necessariamente compreendendo seu significado ou função).¹⁶

Long (1997) afirma ainda que é importante que o foco na forma ocorra não de maneira planejada pelo professor, mas sim naturalmente, quando os alunos demonstrarem alguma dúvida em uma situação, para que não se interrompam as atividades comunicativas à toa. Isso significa que o professor só chama a atenção do aluno para a forma (1) quando ele tem alguma dúvida de compreensão e (2) após o aluno estar ciente do contexto de uso em que aquela forma ocorre.

De todo modo, percebe-se que a consciência linguística nascida das práticas de ensino que usam foco na forma é bem mais restrita do que o visado pelo conceito holístico desenhado por James & Garrett (1991), mas seu desenvolvimento foi importante por se unir à abordagem comunicativa de ensino de LNM ampliando os horizontes desta abordagem quanto ao papel da gramática na aprendizagem.

¹⁶ Focus on form refers to how attentional resources are allocated, and involves briefly drawing students' attention to linguistic elements (words, collocations, grammatical structures, pragmatic patterns, and so on), in context, as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication, the temporary shifts in focal attention being triggered by students' comprehension or production problems. The purpose is to induce what Schmidt (1993, and elsewhere), calls noticing, i.e., registering forms in the input so as to store them in memory (not necessarily understanding their meaning or function).

3 Historiografia crítica: primeiro momento

Ninguém sabe ao certo o que é novo e o que é velho nos procedimentos de ensino de língua hoje. Há um vago sentimento de que os *experts* hodiernos têm gastado seu tempo descobrindo o que outros homens esqueceram; mas como a maioria dos documentos-chave está em latim, os hodiernos acham difícil ir à fonte original. De toda forma, muito do que se tem chamado de revolucionário neste século é apenas um redescobrir e renomear de ideias e procedimentos anteriores. (KELLY, 1976, p. ix).¹⁷

Este capítulo inicia uma revisão historiográfica do ensino de LNM com foco no uso da LM e da tradução nesse contexto, partindo da Antiguidade clássica até fins do século XIX. Costumeiramente, as práticas de ensino-aprendizagem deste longo período são consideradas “tradicionais”.

Para entender onde se encaixa, dentro da sala de aula, a LM e a tradução, acredito ser relevante fazer uma revisão da história do ensino de LNM, refletindo criticamente sobre as crenças e as propostas metodológicas que constituíram a base do ensino-aprendizagem de LNM ao longo da História, com atenção para sua relação com o uso da LM em sala de aula e dos exercícios de tradução em cada um desses momentos históricos. Para tornar essa revisão mais clara, propõem-se ainda algumas perguntas de análise a serem respondidas após cada movimento dessa história e desenha-se um quadro geral de respostas ao fim.

¹⁷ Nobody really knows what is new or what is old in present-day language teaching procedures. There has been a vague feeling that modern experts have spent their time in discovering what other men have forgotten; but as most of the key documents are in Latin, moderns find it difficult to go to original sources. In any case, much that is being claimed as revolutionary in this century is merely a rethinking and renaming of early ideas and procedures.

Creio que essa historiografia e a revisão bibliográfica que a sustenta são de suma importância e necessidade. Há, como se sabe, diversos artigos e livros que já trataram separadamente tanto da história da educação, quanto da história do ensino de línguas e até mesmo do uso da tradução na aula de LNM. Até onde é de meu conhecimento, porém, não há nenhuma obra que seja, ao mesmo tempo, abrangente em termos cronológicos com foco no ensino-aprendizagem de LNM e que, sobretudo, focalize o papel da LM nesse ensino, nem, mais especificamente, o uso de exercícios de tradução como recurso nele. Em especial, creio que as revisões históricas feitas até hoje em língua portuguesa são muito incompletas e superficiais e, ademais, fogem ao foco específico desta tese.

3.1 Procedimento de análise I

Antes de adentrar na revisão historiográfica, apresento uma proposta de análise das práticas de ensino-aprendizagem de LNM.

Para esse período que antecede o século XX, deve-se notar que como as práticas de ensino-aprendizagem não eram metodologicamente organizadas e bem-estruturadas, fruto de uma ciência pedagógica institucionalizada como se tem hoje, não tento dividir esmiuçadamente em povos, escolas ou eras tais práticas. Sigo uma divisão temporal um tanto folgada, separada pelo que me pareceram marcos no movimento pedagógico de LNM. Isso me levou a dividir em quatro grandes períodos a historiografia desse período.

A fim de observar como os métodos e abordagens surgidos ao longo dos séculos se posicionaram frente ao uso da LM e dos exercícios de tradução em sala de aula, então, proponho as seguintes perguntas que procuro responder dentro de cada seção:

- (α) a LM era a via de ensino da LNM? (Se não, qual o seu lugar?)
- (α') detalhamentos possíveis: por que, quando, como e por quem a LM era usada?
- (β) utilizam-se exercícios de tradução? (Qual a visão do método em relação à tradução?)

- (β') detalhes possíveis: exercícios de tradução de que tipo? Há restrições com relação ao seu uso, por exemplo, segundo o nível de proficiência dos alunos, ou há um foco em exercícios de tipo específico (oral, escrito, individual, em grupo etc.)?
- (γ) há objetivos ou valores socialmente claros e preestabelecidos por trás da aprendizagem da LNM? (A tradução se liga a eles?)

Com essas perguntas em mente, então, avanço em passeio pela história do ensino-aprendizagem de LNM.

3.2 Análise das práticas de ensino tradicionais

Considerando que os seres humanos são seres sociais, frequentemente têm a necessidade de conhecer outras línguas além da própria. Assim, a história do ensino e, mais ainda, da aprendizagem de LNM é tão longa quanto a dos seres humanos.

De fato, Jack Richards e Theodore Rodgers (2002, p. 3) estimaram, no início do século XXI, que 60% da população mundial é multilíngue. Logo,

tanto de uma perspectiva contemporânea quanto de uma histórica, o bilinguismo ou multilinguismo é mais uma norma que uma exceção. É justo, então, dizer que, ao longo da história, o aprendizado de uma língua estrangeira sempre foi uma preocupação prática importante.¹⁸

No entanto, embora a história do ensino-aprendizagem de LNM seja matéria relevante, não se pode dizer que sempre se tenha tido essa clareza. Modernamente, quando o ensino-aprendizagem se tornou alvo de reflexões científicas, críticas mais aprofundadas começaram a ser feitas aos modelos de ensino-aprendizagem e metodologias bem estruturadas começaram a ser propostas. A partir daí, contudo, o que se viu foi uma grande disputa pela forma ideal de ensino, de modo que, há meio século, já se observasse que

¹⁸ From both a contemporary and a historical perspective, bilingualism or multilingualism is the norm rather than the exception. It is fair, then, to say that throughout history foreign language learning has always been an important practical concern.

enquanto as ciências têm avançado por aproximações, nas quais cada novo estágio resulta de uma melhoria e não de uma rejeição do que ocorreu antes, os métodos de ensino de línguas têm seguido o balançar do pêndulo da moda, de um extremo a outro. Assim, após séculos de ensino de línguas, nenhuma referência sistemática a este corpo de conhecimento existe. (MACKEY 1978, p. 138).¹⁹

Dessa forma, entre 1880 e 1980, predominou nas teorias pedagógicas de LNM uma tendência “totalitária”, isto é, cada nova proposta de ensino-aprendizagem pretendia rejeitar completamente sua antecessora para se estabelecer como a “nova verdade” da área. Tentando sair desse movimento de oscilação entre extremos, as soluções mais atuais apontam não para uma metodologia única e ideal de como ensinar ou aprender uma língua, e sim para uma busca continuada por novas opções, adequadas ao contexto de cada sala de aula.

3.2.1 Antiguidade clássica

Os registros sobre como ocorria o ensino-aprendizagem de LNM e quais técnicas ou exercícios eram utilizados no passado distante são bastante escassos e imprecisos. O registro mais antigo de que se tem notícia vem da Suméria (atual Iraque), cuja língua foi estudada por seus conquistadores entre os anos 3000 e 2350 a.C.:

os acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados. O conhecimento do sumério constituía um instrumento de promoção social, dando acesso à religião e à cultura da época. A aprendizagem do sumério se dava, no entanto, essencialmente através da escrita em língua suméria. (GERMAIN, 1993 *apud* MARTINS-CESTARO, 1999).

Assim, nota-se que na Suméria o estudo da LNM era feito por essa própria língua, possivelmente sem que se fizesse uso de tradução. As razões sociais e culturais supracitadas dos acádios para aprender sumério são ainda as mesmas que movem muitos dos estudantes hoje em dia, mas é interessante notar que o apagamento da LM do ensino-aprendizagem de LNM é algo que, a partir do início

¹⁹ While sciences have advanced by approximations in which each new stage results from an improvement, not rejection, of what has gone before, language-teaching methods have followed the pendulum of fashion from one extreme to the other. So that, after centuries of language teaching, no systematic reference to this body of knowledge exists.

da Idade Moderna, já não se fazia e ressurgiu na virada do século XX como uma proposta inovadora.

Além disso, esse tipo de técnica de ensino centrada na língua escrita é algo que praticamente desapareceu de nossos dias, mas, como se vê daqui para diante, predominou pelos séculos afora até o século XX, quando houve uma revalorização da oralidade no ensino-aprendizagem.

3.2.1.1 Grécia Antiga

A educação na Grécia Antiga tinha base na escrita e na leitura dos clássicos gregos. No entanto, com o passar dos séculos, o grego estudado na escola já não era o falado, mas praticamente uma LNM, que as crianças deveriam aprender a entender.

Com base em Marrou (1990), é possível dizer, resumidamente, que os quatro pilares da educação clássica grega foram os poetas Homero (com sua épica), Eurípides (pela tragédia), Menandro (através da comédia) e o retórico Demóstenes, cuja obra era provavelmente reservada ao “ensino superior”, isto é, a partir dos dezoito anos de idade. A educação baseava-se principalmente na explicação dos textos, num esforço constante de compreender e justificar as opções dos poetas.

O formato definitivo das aulas só se delineou no fim do século I a.C. quando o estudo sobre um autor foi repartido em quatro partes: crítica do texto²⁰, leitura, explicação e julgamento²¹. Note-se que, na época, não havia entre as palavras separação ou pontuação, o que justifica a existência da chamada “leitura expressiva”, isto é, uma leitura cuidadosa exigida pelos mestres de seus alunos, a qual, de tão cuidadosa, terminava por facilitar também a memorização dos textos (MARROU, 1990, p. 260). Tal realidade faz com que alguém se indague se não é daí que vem a crença no aprendizado pela memorização de textos, hábito que perdurará por séculos e séculos mais.

²⁰ Por “crítica” entende-se a verificação de um manuscrito, comparativamente a outros, para determinar sua correção. “Na Antiguidade, a tradição manuscrita, incerta e instável, não permitia [...] duas cópias idênticas; donde a necessidade, para começar, de confrontar as que o mestre e discípulos tinham em mãos e de corrigir umas pelas outras” (MARROU, 1990, p. 260).

²¹ O “julgamento” aproxima-se à ideia de “crítica literária” hodierna, embora não fosse eminentemente estética, mas sim moral (cf. MARROU, 1990, p. 264 *et seq.*).

Note-se também que para a *explicação* do texto era preciso primeiramente fazer um exercício de “compreensão” do mesmo, pois – e especialmente no caso de Homero, cujos textos são do século VIII a.C. – compreender o sentido da língua arcaica utilizada pelos poetas clássicos era um desafio à parte. Para tal exercício, os escolares faziam um quadro “palavra por palavra” no qual dividiam, em uma coluna, as palavras do texto original e, numa segunda coluna, sua interpretação (MARROU, 1990, p. 261). Abaixo, lê-se uma descrição de como seriam esses primeiros estudos das letras gregas:

o estudo da língua dos clássicos não se limitava à lexicografia: a morfologia retinha também a atenção, e cada vez mais, à proporção que se desenvolviam a estranha mania do aticismo, a pesquisa meticulosa e a restauração das formas áticas em detrimento das formas da língua comum. Daí se alçava ao conhecimento das perífrases e das figuras, do modo de expressão propriamente poético. Gastava-se também muita erudição, autêntica ou falaciosa, a propósito da busca das etimologias. (MARROU, 1990, p. 262).

Ou seja, percebe-se que, no momento em que ocorre a queda da Grécia nas mãos dos romanos, o estudo de LM nas escolas gregas se aproximava do de uma LNM, na medida em que o grego arcaico homérico em muito já lhes era estranho. O método utilizado demandava que os estudantes decorassem longas listas de palavras e também de nomes tomados das obras: as genealogias divinas, nomes de deuses, heróis, rios etc., pois lhes cabia responder, a propósito, por exemplo, da **Ilíada**, quais os deuses favoráveis aos troianos etc.

Percebe-se, então, que a divisão do ensino supracitada colaborou para sua mecanização, perdendo seu caráter crítico e ganhando em memorização – uma crítica que dificilmente se restringe ao ensino clássico. A luta contra a mecanização do ensino provavelmente sempre será um dos maiores desafios dos professores, especialmente no ensino-aprendizagem de LNM, como comentam os teóricos defensores de um ensino pós-método, adiante.

Além disso, a partir do século I a.C., o estudo literário dos poetas foi acrescido pelo estudo da “técnica”, ou seja, aquilo que hoje chamamos de *gramática*. Seu pioneiro foi Dionísio da Trácia²² cujo pequeno manual de análise

²² Dionísio foi um erudito alexandrino que viveu de cerca 170 a.C. a cerca de 90 a.C.

fez enorme sucesso, sendo logo levado para as escolas, copiado, reeditado e comentado pelos séculos seguintes.

3.2.1.2 Roma Antiga

Séculos depois dos acádios, os romanos demonstram ter o mesmo hábito de aprender com aqueles que conquistavam. A partir do século III a.C., sabe-se que os romanos estudaram consistentemente a língua e cultura gregas.

Basicamente, em Roma, o grego será estudado de duas formas: diretamente com a ajuda de escravos ou libertos gregos (possivelmente, então, sem apoio da LM) ou, nas escolas, com o apoio de obras literárias pela tradução. O objetivo desse estudo recai sobre o imenso valor cultural atribuído pela cultura grega, somado a um desejo de emulação.

O *status* superior que a cultura e a língua gregas possuíam para Roma, uma vez que, como bem notou Selma Martins-Cestaro (1999), os romanos não fizeram o mesmo esforço em relação a nenhum dos outros povos, “bárbaros”, conquistados, é fato comprovável pela diminuta influência que estes tiveram sobre a cultura latina geral se comparado ao substrato grego. Além disso, o grego continuou a ser a língua oficial da porção oriental do Império Romano, cuja sobrevida foi mil anos maior que a da porção ocidental.

Na verdade, aquele que é costumeiramente tido como o primeiro poeta romano era, de fato, um grego, um ex-escravo provavelmente pertencente à família Lúvia (da qual herdou seu prenome latino após ser liberto): Lúcio Lívio Andrônico²³.

Talvez seu nome tivesse sucumbido, não fosse o fato de Andrônico ter produzido a primeira versão para o latim da **Odisseia**, de Homero, à qual deu o nome latino de **Odusia**. O motivo que o levou a dedicar-se a essa tarefa foi utilizar o texto em suas aulas, uma vez que Lívio Andrônico também era professor tanto de latim como de grego, tornando-se sua tradução – ruim como era considerada – material didático por, pelo menos, três séculos em Roma:

²³ Pouco se sabe sobre a vida e obra de Andrônico, e mesmo suas datas de nascimento e morte podem apenas ser especuladas, entre, aproximadamente, 284 e 204 a.C. Também a data precisa de sua chegada a Roma é incerta.

Sua tradução [*i.e.* de Andrônico] da **Odisseia** continuou a ser um livro escolar até a época de Augusto²⁴, e Horácio²⁵ nos diz que era costume aprendê-la de cor sob a ameaça da palmatória de [seu mestre] Orbílio. (DICIONÁRIO OXFORD, 1987, p. 309).

Dessa forma, entende-se que, como escritor, Andrônico viveu de poesia, compondo obras dramáticas para a cena latina, mas também, como professor, viveu lendo e interpretando não só seus próprios versos como obras literárias gregas para seus discípulos e para os “romanos incultos”, modo como Suetônio²⁶ (*apud* BIGNONE, 1952, p. 34) se referia àqueles que, no passado, ainda sabiam pouco da cultura grega.

Assim, como a declaração de Suetônio, também uma observação do latinista italiano Enzo Marmorale (1974, p. 47) faz-nos perceber algo do valor, na época, de um escravo como Andrônico e da educação na cultura grega para os romanos. Segundo ele, Lívio Salinátor, dono de Andrônico, não era um cidadão qualquer, mas um senador: “por necessidades políticas e comerciais, se tornava necessário para os romanos o estudo da língua grega”, afirma o italiano, acrescentando ainda que Lívio Andrônico teria aberto uma escola à qual acorreram os jovens das melhores famílias, tendo vivido amado e estimado entre as preocupações do ensino e a versão de textos gregos que pudessem servir de leitura aos jovens da escola (MARMORALE, 1974, p. 47).

O outro poeta do período arcaico de Roma que importa mencionar, por ser um dos pouquíssimos professores de LNM de que se tem notícia, é Quinto Ênio²⁷ (239-169 a.C.), o qual era proficiente em três línguas, donde sua célebre frase afirmando que tinha “três corações”, a saber, um grego, um osco e um latino (AULUS GELLIUS, 2014).²⁸

Ênio foi morar numa humilde casa no Aventino, onde viveu escrevendo e lecionando grego e latim. Em 184 a.C., obteve a cidadania romana e um terreno

²⁴ Augusto (63 a.C. – 14 d.C.) foi imperador romano de 27 a.C a 14 d.C.

²⁵ Em latim, Quintus Horatius Flaccus (65 – 8 a.C.).

²⁶ Gaius Suetonius Tranquillus (70–130), em latim, foi um historiador e biógrafo de doze imperadores romanos, a começar por Júlio César (ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA, 1911).

²⁷ Quintus Ennius em latim. Nasceu na Calábria, uma região parte osca, parte grega e, depois, dominada pelos romanos.

²⁸ No original em latim: “Quintus Ennius tria corda habere sese dicebat, quod loqui Graece et Osce et Latine sciret” (AULUS GELLIUS, 2014).

para cultivar, como recompensa por ter educado muitos jovens e por ter cantado num poema épico a glória de Roma (MARMORALE, 1974, p. 63), sendo sua obra considerada de grande importância por sua influência civilizadora e humanizante, expondo os problemas da vida em diálogos vigorosos e poéticos (DICIONÁRIO OXFORD, 1987, p. 192).

Então, embora a educação em Roma fosse, primitivamente, muito limitada, restringindo-se quase que tão-somente a exercícios físicos e a saber as leis, isso muda bastante a partir do influxo de cultura grega. Se inicialmente relata-se que Catão, o velho, educava seu próprio filho, entre os séculos IV e III a.C. começam os registros da existência de escolas ou de indivíduos encarregados da educação das crianças, os preceptores.

Em decorrência do contato com a cultura helenística, a educação passou a ser confiada a um preceptor ou a uma escola; **os professores eram frequentemente escravos ou libertos, muitas vezes gregos**, e os discípulos aprendiam, entre outras coisas, *sententiae* ou máximas morais, além da leitura, escrita e cálculo. (DICIONÁRIO OXFORD, 1987, p. 181, grifos meus).

E como muitos dos escravos não eram romanos, e sim gregos ou de povos de outras terras assimiladas pelo Império, é interessante nos perguntarmos sobre como esses professores ensinavam às crianças romanas. Como visto anteriormente, os professores mais cobiçados eram certamente os gregos, graças ao valor dado a essa cultura em Roma. Dessa forma, o **Dicionário Oxford** (1987, p. 181) também anota que

uma figura característica, introduzida graças à influência grega, era o *paedagogus*, um escravo que acompanhava a criança à escola, permanecia à sua espera lá e a trazia de volta à casa; ele ensinava o menino a falar grego e cuidava de suas maneiras e de sua moral.

Além disso, havia também em Roma a escola mais graduada do *grammaticus*, onde o ensino era de natureza mais literária, em latim e, até mesmo, diretamente em grego, sobre linguagem, gramática, métrica, estilo e o conteúdo de poemas (DICIONÁRIO OXFORD, 1987, p. 181).

O fato desse intercâmbio cultural ter sido tão profícuo é prova inegável da existência de toda uma didática em ensino-aprendizagem de LNM na época do Império Romano. No entanto, conquanto se saiba que Andrônico e Ênio eram professores de LNM – assim como tantos outros escravos e estrangeiros anônimos

–, pouco se sabe sobre seus métodos de ensino e se utilizavam realmente, ou não, a tradução como um recurso em suas aulas.

No século I, felizmente, tem-se um dos primeiros exemplos de uso pedagógico da tradução, embora sem relação explícita com o ensino de LNM, na forma dos exercícios conhecidos como *imitatio*, que eram utilizados pelos estudantes de oratória e de retórica para aperfeiçoarem seu estilo no século I a.C. Nas palavras de Douglas Robinson (2001, p. 111),

pedagogicamente, ela [*imitatio*] era usada para exercícios de revisão, nos quais os estudantes eram ensinados a escrever ou discursar através da reescrita ou do reproferimento de textos clássicos – alterando-os de modo significativo, escolhendo novas palavras para dizer o mesmo.²⁹

A princípio, esses textos clássicos costumavam ser textos latinos os quais seriam, portanto, apenas parafraseados, mas é explicando tais exercícios que o grande orador romano, Marco Túlio Cícero (106 a.C.-43 d.C.), defende explicitamente que os textos escolhidos fossem preferencialmente gregos, como se lê na citação a seguir. Ou seja, transforma os *imitatio* em exercícios de tradução para fins de aprendizado estilístico e de enriquecimento linguístico. Contando de sua própria experiência no livro terceiro *Do orador*, Cícero (na tradução de SCATOLIN, 2009, p. 172) escreve:

[§154-155] Quando jovem, costumava [...] pronunciar exatamente o mesmo assunto que lera com as palavras mais diversas que podia daquelas que lera. No entanto, percebi, posteriormente, que havia um problema nesse exercício: as palavras mais apropriadas a cada tema, assim como as mais distintas e as melhores, já haviam sido empregadas por Ênio, se me exercitava em seus versos, ou por Graco, se acaso houvesse me proposto algum discurso seu. Dessa forma, se empregasse as mesmas palavras, de nada me valeria; se usasse outras, seria um empecilho, já que me acostumaria a usar as menos apropriadas. Posteriormente, decidi, e disso me servi quando jovem, parafrasear os discursos gregos dos maiores oradores. Depois de lê-los, conseguia, ao traduzir em latim o que lera em grego, não apenas empregar as melhores palavras, ainda que de uso comum, mas também, por imitação, forjar alguns termos que eram novos aos latinos.

²⁹ pedagogically, it [*imitatio*] was used for revision exercises, in which students were taught to write or orate by rewriting or respeaking classic texts – changing them in some significant way, choosing new words for saying the same thing.

Para Cícero, então, a “imitação”³⁰ de textos (gregos, no caso) proporcionaria tanto aperfeiçoamento linguístico e oratório, quanto instrução cultural, na medida em que a cultura grega era para ele um modelo a ser seguido. “Por terem sido os áticos apresentados a nós como dignos de imitação, discursar bem significa discursar ao modo ático” – diz o orador romano em outro texto, *De optimo genere oratorum*, § IV.13 (CÍCERO; VIEIRA; ZOPPI, 2011, p. 10).

Assim sendo, é fácil notar que as afirmações de Cícero sobre as vantagens da imitação dos clássicos gregos e latinos vão ao encontro das discussões atuais sobre a importância do desenvolvimento da consciência linguística, como já tratado no item 2.2 da tese.

Aliás, relembando os objetivos (e a má fama) da retórica na Antiguidade, a partir da disputa entre sofistas e socráticos, torna-se mais fácil perceber a relação entre consciência linguística e o chamado *domínio do poder*, isto é, como a linguagem pode ser usada para influenciar, persuadir e manipular as pessoas e, ao mesmo tempo, conscientizá-las dos significados ocultos, das suposições tácitas e das armadilhas retóricas. De fato, que são a oratória e a retórica senão artes de manejar a linguagem em seu potencial máximo?

Logo, como notou Cícero, o fato de exercícios que propunham a comparação entre dois textos e, em especial, entre textos de línguas diferentes serem utilizados no ensino de oratória e retórica contribuía não só para este fim. Contribuíam também para reforçar laços afetivos e sociais com a cultura grega; para o domínio dos alunos sobre o seu desempenho e seu conhecimento das estruturas linguísticas gregas; e para aquisição de “poder” tanto na sua LM como no grego – conforme os cinco domínios da consciência linguística tratados.

Louis Kelly (1976, p. 136-7) também explica que, em consonância aos princípios do *imitatio*, exercícios de tradução eram utilizados em comunidades gregas do Egito e da Gália (partes do Império Romano), até o século III, para o ensino de latim.

³⁰ O termo “imitação” (significando *imitatio*, isto é, os antigos exercícios romanos) é, por vezes, utilizado nos Estudos da Tradução sem carregar a conotação pejorativa que essa palavra tem no senso comum (cf. ROBINSON, 2001, p. 111).

Edições anotadas em grego e acompanhadas por tradução paralela eram frequentemente usadas para ensinar latim nessas comunidades. Tradução e análise sintática eram encorajadas pelos professores, pois tais métodos não eram penosos para eles e sentia-se que o estilo latino apenas ganhava com a interferência do grego. No tempo de Prisciano³¹, a tradução já se tornara uma instituição nas salas de aula de latim do Oriente, onde o latim reteve algo do seu velho prestígio imperial. (KELLY, 1976, p. 137).³²

A tradução também surge como um recurso para auxiliar a leitura do texto em LNM, sendo transcrita paralelamente ao mesmo, nas escolas de Alexandria e Gália do século III. Assim, lia-se, por exemplo, o texto da **Eneida** nessas escolas (cf. KELLY, 1976, p. 143).

Além disso, Kelly (1976, p. 172) afirma que exercícios de tradução do grego-LM para o latim-LNM eram feitos nas escolas primárias dessas colônias visando dar aos alunos a desenvoltura necessária para participar plenamente da vida de cidadão romano. A Queda do Império Romano, contudo, irá pôr um fim temporário a esses exercícios de versão para a LNM, pois, durante a Idade Média, a falta de valor associado às vernáculos fez com que, virtualmente, não houvesse o que se traduzir para a LNM (situação que só se reverte com o Renascimento).

Como se sabe, grego e latim eram as duas grandes línguas francas da Antiguidade no Velho Mundo, de modo que grande deveria ser a demanda para seu aprendizado. Martins-Cestaro (1999) afirma que são do século III d.C. os primeiros manuais de aprendizagem de LNM. Segundo ela, eram, sobretudo, manuais bilíngues de grego para falantes de latim e enfatizavam a prática do vocabulário e da conversação. De fato, Kelly (1976, p. 24) afirma que o uso de listas de vocabulário bilíngues (tipo glossários) também eram usadas, pelo menos desde o fim do Império até o século VIII, nas escolas da Alexandria e da Gália.

Resumindo, conclui-se que na Antiguidade (α) a língua materna não era necessariamente utilizada, mas certamente não havia qualquer posicionamento

³¹ Prisciano viveu na virada dos séculos V para VI d.C. sob o reinado de Justiniano em Bizâncio. Foi um importante gramático que baseou sua obra, **Institutiones grammaticae**, na do grego Apolônio Díscolo (MATOSO CÂMARA JR., 1975, p. 21; ROBINS, 2004, p. 29).

³² Editions glossed in Greek and accompanied by parallel translation were often used to teach Latin in these communities. Translation and construing was encouraged by the teachers, as such methods were not taxing form them, and because it was felt that Latin style could only gain by interference from Greek. By the time of Priscian, translation was an established procedure in the Latin classrooms of the East, where Latin still retained some of its old imperial prestige.

teórico-filosófico contra ela no ensino-aprendizagem de LNM. É possível que (α') em Roma (assim como na Suméria) ela não fosse usada pelos mestres nativos (especialmente os preceptores e *paedagogus* escravos), mas em geral o era na escola. Além disso, (β) a tradução surgia (β') tanto na forma de explicações e listas bilíngues (tipo glossários), na Grécia e em Roma, quanto na forma de exercícios variados, em Roma, como os *imitatio*, os exercícios de tradução e de versão³³, e a leitura de textos em grego com tradução em paralelo. Também vale notar o uso de obras literárias para o ensino, as quais eram traduzidas, tanto pelos mestres como pelos alunos em suas aulas. Por fim, (γ) a característica mais marcante do estudo de LNM na Antiguidade era o grande valor cultural atribuído a esse estudo, associado à formação de caráter e de cidadania dos jovens. Nesse sentido, a tradução era uma forma de trazer a riqueza da sociedade grega para a língua (e cultura) latina.

Com a expansão territorial do Império Romano³⁴, veio também a instabilidade política. Culturalmente, porém, o grego continuava tendo grande influência na cultura romana e europeia em geral e, de fato, continuou a ser a língua franca falada na porção oriental do Império, se tornando a língua oficial desta parte após divisão definitiva do território em Império Romano do Ocidente (cuja capital era Roma) e Império Romano do Oriente (cuja capital era Constantinopla, atual Istambul), em 395. O latim tampouco perde seu valor.

3.2.2 Idade Média

A despeito da Queda do Império Romano do Ocidente, em 476, o latim mantém seu *status* de língua franca e de cultura, mas passa gradativamente de LM para a LNM preferida dos eruditos da Europa. Note-se que, embora não seja possível afirmar que a língua latina oficial adotada pelo Império Romano era homogênea em toda a extensão deste, acredito que o latim era a LM *de facto* em, no mínimo, todas as províncias que deram origem às línguas neolatinas – embora

³³ Note-se que, embora no universo dos tradutores profissionais seja comum se fazer uma distinção entre “tradução” (passar um texto de uma LNM para sua própria LM) e “versão” (passar um texto de sua LM para uma LNM), esses Kelly, assim como outros da área de ensino-aprendizagem de línguas, não o fazem.

³⁴ O ápice da extensão do Império Romano foi atingido no ano de 117 d.C.

seja razoável admitir que ele convivesse em situação de bilinguismo com outras línguas, fossem autóctones, *e.g.* o basco na Península Ibérica, fossem invasoras, *e.g.* a língua dos francos na Gália (atual França). Senão, creio que dificilmente a “latinidade” teria sobrevivido aos séculos seguintes, dadas as diversas “invasões bárbaras” ao antigo território romano: “a sobrevivência ou o que fosse dos romances quando o domínio político passou a outras mãos pode ser atribuída parcialmente à extensão e à profundidade da latinização precoce” (HARRIS; VINCENT, 1997, p. 2).³⁵

O ensino de latim prossegue, então, pelos séculos seguintes através de livros de gramática normativa, seguindo os modelos dos últimos gramáticos da época do Império. Como explica Joaquim Matoso Câmara Jr. (1975, p. 22), nos autores mais tardios da Antiguidade, tais como Donato³⁶ e Prisciano, observa-se já um esforço para manter a norma do latim clássico em face da língua popular do Império e, na Idade Média, com o surgimento das vernáculos nas várias nações que constituíram o Império Romano do passado este esforço aumentou a fim de conservar o “latim puro” como língua universal da cultura acima daquelas vernáculos. Tal esforço será refletido num gradual processo de voltar o ensino de latim para o estudo da gramática e, mais tarde, também o ensino das demais línguas.

Sobre o ensino de latim entre os séculos VII e VIII, sabe-se que o aluno deveria aprender “de cor o maior número possível de palavras, com a ajuda de glossários, ou seja, de léxicos que apresentavam a tradução em latim das palavras de uso mais frequente ou tiradas da **Bíblia**” (RICHÉ, 1979 *apud* MARTINS-CESTARO, 1999). Além disso, Martins-Cestaro (1999) afirma que:

o latim era ensinado na língua dos alunos e as lições eram constituídas de frases isoladas, na língua materna, escolhidas em função do conteúdo gramatical a ser ensinado e memorizado pelos alunos.

³⁵ The survival or otherwise of Romance when political mastery passed into other hands can be ascribed partly to the extent and profundity of earlier Latinisation.

³⁶ Élio Donato foi um gramático que, em meados do século IV, escreveu a gramática normativa de latim **Arte menor** e também a **Ars maior**, mais detalhada. A obra de Donato foi, por duzentos anos, o modelo mais autorizado de gramática expositiva (MATOSO CÂMARA JR., 1975, p. 21), sendo parte de seu prestígio devido também ao fato de ter sido mestre de São Jerônimo, autor da **Vulgata** (ROBINS, 2004, p. 45).

No fim da Idade Média surge um exercício ligado à tradução que era derivado de um exercício romano clássico de análise sintática, chamado *praelectio*, o qual continuou a ser utilizado até o início do século XIX. O *praelectio* medieval, originado no século XIV, somava à análise sintática a capacidade de ligar a cada palavra seu equivalente em vernáculo.

A análise sintática trouxe consigo a tradução. [...] Começava-se pela análise sintática, i.e., por se fazer uma completa análise gramatical e indicar as funções de todas as palavras da frase. O próximo passo era organizar a frase na ordem vernacula e traduzir literalmente cada palavra. (KELLY, 1976, p. 133-4).³⁷

Os escolásticos medievais ampliaram ainda mais o escopo desse exercício ao utilizá-lo para fazer comentários de natureza social e literária sobre os textos estudados, alcançando assim certo equilíbrio entre a natureza gramatical e literária do exercício. Durante a Renascença, porém, o *praelectio* começou a desenvolver subespecialidades e vocabulário próprio, caindo numa rigidez formal e num pedantismo que, de acordo com Kelly (1976, p. 132-3) eram comuns a essa época. Além disso, Kelly (1976, p. 134) nota ainda que, embora na Renascença se assumisse que essa técnica pudesse ser aplicada ao estudo de qualquer LNM, ela não foi usada para línguas vivas até o fim do século XVIII.

Também são do fim da Idade Média os registros indicando o ressurgimento dos exercícios de versão. Por exemplo, “os mestres na escola de gramática de Troyes ditavam frases em francês para seus pupilos traduzirem para o latim, o resultado sendo verificado no dia seguinte” (KELLY, 1976, p. 172)³⁸. Dada a popularidade adquirida por esse tipo de exercício, a tradução, então, se tornou a base para a formação de “consciência estilística” dos alunos, pois, segundo Ricardus Pace (1482-1536), diplomata inglês e diácono no fim da vida, “muitas coisas escapam a uma pessoa quando ela está lendo, mas absolutamente nada, se ela está fazendo uma tradução completa” (PACE, [1517] *apud* KELLY,

³⁷ Construing brought with it translation. [...] One began by parsing all the words in the sentence, i.e., giving a full grammatical analysis and stating their function. The next step was to set out the sentence in the vernacular order and to translate each word literally.

³⁸ Masters in the grammar school at Troyes dictated French sentences to their pupils for translation into Latin, the result being checked next day.

1976, p. 172)³⁹. Naturalmente, a ideia de uma consciência estilística não apenas se liga claramente aos antigos ideais de Cícero ao pregar os *imitatio*, mas também às atuais ambições do ensino como formador de consciência linguística, especialmente no domínio do desempenho. Além disso, as vantagens da tradução para uma leitura mais atenta por parte dos alunos não passaram despercebidas a professores da atualidade, como se trata no próximo capítulo.

Esses exercícios continuaram a ser utilizados pela Renascença na forma da tradução de um tipo de texto escrito em vernáculo chamado *vulgar*, pois tratavam da vida quotidiana. O tratamento dado ao exercício era o já conhecido: análise sintática primeiro, tradução depois. Diferente da tradução de clássicos, os exercícios com os “vulgares” eram controversos, pois tinham pouco valor estilístico. Alguns professores os viam como um passo inicial, preparatório para o estudo dos clássicos, outros como um exercício a mais de gramática (KELLY, 1976, p. 173-4).

A tradução também era utilizada para auxiliar a leitura e o estudo de textos clássicos, especialmente para crianças. Segundo Kelly (1976, p. 143), textos com tradução interlinear eram comuns na Europa durante os séculos X e XI, os sobreviventes sendo hoje fontes dos primeiros textos em línguas neolatinas. As anotações em um texto de Santo Agostinho com glosas interlineares e marginais em basco e castelhano, por exemplo, indicam que o texto provavelmente era usado em sala de aula. Também eram comuns as versões multilíngues, como a **Hexapla**, uma versão da **Bíblia** em seis línguas em colunas paralelas, e que Kelly (1976, p. 143) acredita poder ter sido também usada em sala de aula.

Em relação ao ensino das demais línguas, Martins-Cestaro (1999) afirma que, “no plano metodológico, vale salientar que [...] o ensino das línguas vivas ou modernas vai se basear no modelo de ensino do latim” durante toda a Idade Média. Note-se, porém, que a dimensão oral do ensino das línguas clássicas se perdeu com o tempo frente à importância da leitura e análise dos textos escritos, de modo que fica claro o fracasso do modelo medieval de ensino-aprendizagem de grego clássico e latim quando aplicados às demais LNMs.

³⁹ Many things escape a person when he is reading, but absolutely nothing if he is doing a through translation.

Na verdade, dado o desinteresse medieval pelas línguas vernáculas, o estudo de outras LNMs que não o latim por muito tempo foi feito exclusivamente de maneira informal. Note-se, por exemplo, que

o estudo da linguagem concentrava-se no latim e as línguas vernáculas não eram objeto de qualquer estudo normativo e especulativo. Havia, entretanto, certa curiosidade acerca das línguas faladas como também a necessidade de transmitir aos povos que as falavam a doutrina cristã. Isto deu lugar, no início, ao que hoje chamamos “O Estudo de Línguas Estrangeiras”. (MATOSO CÂMARA JR., 1975, p. 23).

Conforme se lê, então, Matoso nota que o latim, embora fosse LNM, era tratado teórica e didaticamente como LM⁴⁰, enquanto as verdadeiras LMs regionais eram parcamente estudadas, o que, decerto, deveria dificultar o ensino-aprendizagem destas de modo organizado, quiçá a produção de material didático adequado.

Assim, o fato de o latim ter se transformado em língua morta, embora preservando funções sociais, fez com que seu ensino-aprendizagem focalizasse majoritariamente a leitura e a escrita, perdendo gradualmente o aspecto de “conversação”. Consequentemente, o fato de as línguas vivas e as mortas possuírem características diferentes e de seu estudo também costumar ter propósitos diferentes tornou-se um ponto mais e mais problemático para uma pedagogia e didática eficientes na Idade Média.

Foi o declínio do latim como língua para a comunicação diária, porém, que contribuiu para a popularização dos exercícios de tradução nas escolas e universidades. Segundo Kelly (1976, p. 137-8), usos isolados de exercícios de tradução podem ser encontrados a partir do século XII, mas o primeiro uso claramente registrado é na Inglaterra do século XIV. Nessa época, no entanto, provavelmente tais exercícios visavam tanto o ensino de latim como a formação de tradutores, já que a demanda destes crescia com o declínio da proficiência na língua clássica frente aos vernáculos.

⁴⁰ Sobre o mesmo assunto, Kelly (1976, p. 164) comenta que “o latim, a despeito de seu *status* como uma segunda língua, era uma parte tão natural da vida acadêmica que não era realmente uma língua estrangeira”. Ou, no original: “Latin, despite its status as a second language, was so much a part of scholarly life that it was not really a foreign language”.

Dada essa situação, a Renascença vê o surgimento de novas propostas pedagógicas. Na Inglaterra do século XVII, o *praelectio* continuava sendo usado para o ensino das línguas clássicas, mas agora depois de a análise sintática ser julgada perfeita, a tradução dos termos era repetidamente trabalhada até que o inglês fosse considerado aceitável (KELLY, 1976, p. 138).

Além do *praelectio* e do já citado exercício com o *vulgar*, um outro tipo de exercício de tradução comum no século XVI eram os exercícios de “dupla tradução”, espécie de união desses dois. Partindo de texto latino, o aluno deveria traduzi-lo para sua LM e, depois de horas ou dias, vertê-lo novamente para o latim. Pupilo e mestre então poderiam comparar as duas versões latinas e perceber possíveis problemas. A óbvia vantagem da dupla tradução era a possibilidade de se trabalhar com textos clássicos, em vez de vulgares, contribuindo para o estudo estilístico, na época em que esse era mais importante do que o de gramática (KELLY, 1976, p. 177-80).

O estudo através de textos com tradução interlinear ou paralela também prosseguiu na Renascença, embora discussões sobre qual dos dois modelos seria melhor para o ensino-aprendizagem fossem acirradas (cf. KELLY, 1976, p. 144-5) e, no fim, a tradução paralela acabou tornando-se a mais aceita.

Outro momento crucial será o surgimento da gramática de Port-Royal (1660), marcando a ascensão da pedagogia voltada para as línguas vivas. No entanto, nesse primeiro momento o uso de exercícios de tradução não foi usado para as línguas vivas e, durante os dois séculos seguintes, seu uso continuou a se restringir ao estudo de latim e grego clássico.

No século XVII, a importância da tradução no ensino-aprendizagem de latim pode ser atestada pelo enorme afluxo de livros didáticos no assunto, como livros de frases idiomáticas na LM e na LNM para serem estudadas, além do surgimento de dicionários bilíngues e dos primeiros livros sobre a tradução do latim propriamente. No entanto:

até o momento, tais livros não eram comuns para línguas modernas. Em parte porque essas línguas eram raras como matéria escolar, qualquer informação sobre tradução no seu ensino é incomum antes do século XIX. Geralmente, elas eram aprendidas em particular, ou

com um tutor ou por autoinstrução, sem que o objetivo na oralidade admitisse tradução. (KELLY, 1976, p. 174).⁴¹

A questão das línguas vivas no currículo escolar logo começou a se fazer mais premente. Os dois nomes mais proeminentes da Renascença, que ganharam fama modernamente por suas propostas inovadoras no contexto medieval, são o do educador alemão Wolfgang Ratke⁴² (1571-1635) e o tcheco João Amós Comênio⁴³ (1592-1670).

Ratke foi um dos primeiros a identificar diversos problemas na pedagogia do século XVI, em especial na área de ensino-aprendizagem de línguas (PIAGET, 1993, p. 1), pelo que criticou duramente as práticas de sua época e apontou algumas reformas necessárias. Suas propostas ficaram conhecidas com o nome de “a nova arte de ensinar” e um dos pontos fundamentais em suas demandas era uma reforma no que se referia ao uso da LM, pois o pedagogo alemão defendia que a educação básica deveria não só incluir o ensino de todas as ciências, mas também que tal deveria acontecer na língua vernácula das crianças, deixando o ensino de latim-LNM para uma etapa posterior. Sandino Hoff descreve, abaixo, a proposta pedagógica de Ratke:

o ensino da língua é ministrado em seis classes seguidas: nestas, ensina-se somente a língua alemã. **Quando a língua materna for bem apreendida, passa-se para outra língua.** O ensino de latim, por exemplo, começa com o livro clássico de Terêncio, traduzido por Ratke para o alemão, com o mesmo formato de páginas que tem o texto latino. O método **propõe a leitura e a compreensão exaustiva da versão alemã; posteriormente, passa-se para o texto latino. O aprendiz entende logo que as duas línguas têm a mesma estrutura.** A gramática – uma das últimas classes da língua – é apresentada pelo manual didático apenas em sua estrutura idêntica a quase todas as línguas, mas, somente é aprendida nos textos clássicos. (HOFF, 2006, grifos meus).

⁴¹ As yet, such books were not common for modern languages. Partly because modern languages were unusual as school subjects, information on translation in their teaching is rare before the nineteenth century. They were usually learned in private, either under a tutor or by self-instruction from books, the oral aim not admitting translation.

⁴² Também conhecido por seu nome latino, Wolfgangus Ratichius. Seus escritos pedagógicos estão espalhados e alguns foram copiados sob outros títulos e autorias (cf. HOFF, 2006).

⁴³ Jan Amos Komensky foi um pastor e bispo dos morávios (atual República Tcheca), conhecido mais pelo seu nome em latim, Iohannis Amos Comenius – ou João Amós Comênio, na tradução portuguesa de Joaquim Ferreira Gomes para a Fundação Calouste Gulbenkian de 1966.

Em outro texto, Sandra Garcia Neves e João Luiz Gasparin (2010, p. 220) comentam que Ratke chega a sugerir uma ordem lógica ideal para se estudar as LNM, de modo a facilitar o aprendizado dos alunos: “do alemão para o hebreu, para aprender os ensinamentos bíblicos; do hebreu para o caldeu, sírio e árabe; depois o grego para aprender os ensinamentos de Jesus Cristo, e por fim o latim”.

A proposta de Ratke era de um ensino comparativo entre alemão-LM e a LNM através de textos traduzidos e com base na capacidade de leitura e na compreensão de textos. Mas Ratke também pregava a importância da capacidade de se falar na LNM, entendendo esse como seu “uso” mais básico.

“o grego, hebreu etc. não [deveriam] ser aprendidos, como se [fez] até o [momento], apenas se lendo o que está escrito, sem os ter falado. **Aprender a qualidade própria de uma língua [dependeria] muito do aprendê-la a falar**” (RATKE, 2008, p. 49; 59). As línguas seriam aprendidas a partir de sua qualidade básica, e, **ensinadas pelo uso**. Após aprender a gramática, as conjugações, as comparações e as derivações, o aluno se empreenderia nos exercícios que serviriam para interpretar o escritor em sua língua materna. (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 220, grifos meus, inserções originais).

Outra das propostas inovadoras de Ratke e que terá grande influência sobre o segundo inovador do ensino daquele século, Comênio, foi a ideia supracitada de que a gramática deveria vir ao fim do curso de língua, tornando-se uma consequência lógica dos estudos da linguagem e não seu ponto de partida. Na verdade, embora a gramática tenha originalmente surgido a partir do estudo dos textos clássicos, ainda na Grécia Antiga, os anos viram essa ordem se inverter gradualmente, de modo que os estudos de gramática se tornaram cada vez mais prescritivos e independentes dos textos (cf. MATOSO CÂMARA JR., 1975; WEEDWOOD, 2008; entre outros).

Esse retorno ao texto pode ser associado ao movimento renascentista que tentou recuperar a tradição greco-latina em todos os campos das ciências e das artes. Assim, Ratke propôs que o ensino deveria ser “por indução e experiência”, isto é, primeiro dever-se-ia “ensinar a matéria e a língua e depois a regra”, pois, “deste modo, o aluno descobriria a regra intuitivamente” (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 221-2). As regras, assim, deveriam ser apresentadas apenas para confirmar o que o aluno já teria percebido através do autor estudado, e não para informá-lo.

Para Ratke (2008, p. 54), nada deveria ser ensinado fora do autor escolhido para estudo. Somente quando o estudo do autor escolhido fosse completado se passaria ao estudo de outro autor, exceto para o ensino da gramática, pois, neste caso, não seriam criados exemplos artificiais para a regra a ser estudada a partir da experiência. Os exemplos utilizados pelo professor seriam retirados do autor em estudo. (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 222).

Essa rejeição de Ratke aos exemplos artificiais é especialmente interessante por antecipar um movimento da didática moderna no ensino das línguas e do qual trataremos melhor adiante.

Um outro ponto de concordância entre Ratke e Comênio é quanto ao papel do professor frente aos alunos, o qual na verdade confirma uma velha tradição de louvor ao mestre e de aluno *tabula rasa* – visões que, hoje, não são mais aceitas pedagogicamente. Embora ambos sejam avessos aos castigos corporais (em especial Comênio), defendiam em sala uma postura passiva dos alunos frente ao professor, no sentido de que, nas palavras do alemão, “todo o trabalho caberia ao mestre-do-ensino, que leria e explicaria, e ao aluno caberia aprender” (RATKE, 2008 *apud* NEVES; GASPARIN, 2010, p. 223). E ainda:

[Ratke] advertiu que ao aluno competia ouvir e permanecer calado. As indicações seriam: não falar nem questionar durante a aula, somente anotar e perguntar depois da aula; [...] **não dizer nada, nem escrever, nem traduzir na aula antes que fosse o momento** e o professor autorizasse; não repetir nada nem aprender nova lição, pois poderia se equivocar, já que estudava suficientemente com o professor, no tempo necessário e sem erro. (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 223, grifos meus).

Essa citação de Ratke pinta uma imagem curiosa de como seriam as aulas desse professor, com jovens nada fazendo exceto ouvir, sem sequer poder anotar. Também é curiosa a observação sobre “não traduzir”, possivelmente uma alusão aos materiais didáticos utilizados nesta época, *i.e.* em latim, e não na LM vernácula dos alunos. Daí também que esses autores defendessem a adoção da LM em suas aulas e, ao mesmo tempo, que se mostrassem contra os excessos exigidos à memória dos alunos, insistindo que se lhes fizesse decorar apenas o necessário (cf., por exemplo, o cap. 16, §30 e §36 de Comênio).

Comênio também elaborou um método próprio, considerado hoje inovador, para a educação desde a primeira infância à juventude, publicado pela primeira vez em tcheco e, posteriormente, traduzido para o latim na obra intitulada **Didática magna** (1638). Nesta obra, o tcheco trata de todos os aspectos

da educação infantil – da estrutura escolar, material didático, relação entre as disciplinas etc. – tratando, inclusive, de alguns princípios de didática das línguas, como o princípio da ordem natural, o sensualismo (*i.e.* a importância de se aprender pelos sentidos) e também o do prazer em se aprender através de jogos e sem castigos corporais.

Pelo princípio da ordem natural, um dos pilares de sua teoria, Comênio reafirma a ideia de Ratke de que a *matéria* deveria preceder a *forma*, pelo que criticava a ordem como se apresentava aos alunos a matéria a ser estudada: “nos livros que as escolas possuem, não é observada a ordem natural, de modo que [...] apresenta-se a ordem das coisas antes das próprias coisas” (COMENIUS, 2006, cap. 16, § 14). Inclusive no ensino-aprendizagem de línguas, ele percebe tal hábito de se ensinar primeiro a grande e depois ilustrar com os autores. Frente a essa situação, Comênio sugere uma série de medidas, das quais três relacionam-se mais propriamente ao ensino-aprendizagem de línguas:

[cap. 16, § 19] III. Não aprender nenhuma língua a partir da gramática, mas a partir de autores apropriados. IV. Colocar as disciplinas positivas (*reales disciplinas*) antes das disciplinas linguísticas e lógicas (*organicas*). V. Dar exemplos antes de ensinar as regras. (COMENIUS, 2006)

Nessas críticas percebe-se que já dominava uma certa tradição gramatical no ensino-aprendizagem de LNM, a qual se acentua no século seguinte, de foco na gramática. Conforme os estudos de gramática foram se afastando mais e mais do estudo do texto, como acontecia na Antiguidade greco-latina, o estudo de línguas se tornou cada vez mais abstrato e dissociado dos “autores apropriados”, como notou Comênio.

Complementarmente a esse princípio, Comênio também ressalta que é importante que o conhecimento seja introduzido aos alunos do mais elementar ao mais complexo – obviamente sem saltos, sem interrupções e sem inversões que pudessem ferir a “ordem natural”.

[cap. 16, § 44] De igual modo, [os alunos] são empanturrados de gramática latina com todas as suas exceções e irregularidades, de gramática grega com os seus dialetos, enquanto para lá estão atônitos e sem saberem para que tudo aquilo possa servir. (COMENIUS, 2006).

Dessa forma, a maior parte do conhecimento linguístico deveria ser apresentada gradual e naturalmente através dos textos, ficando as exceções às regras gramaticais para o final do curso. O ideal almejado por Comênio, então, seria incutir nas crianças “uma tal coordenação das matérias que os estudos que, pouco a pouco, se seguem, pareçam nada trazer de absolutamente novo, mas sejam apenas um desenvolvimento pormenorizado das coisas anteriores” (COMENIUS, 2006, cap. 16, § 45.1), reafirmando a ordem natural e a necessidade do estudo baseado no texto, o qual seria a verdadeira finalidade da gramática. Se se parte da gramática, os alunos têm a impressão de que nada mais fazem além de aprender regras inúteis, mas se o estudo parte do texto, então a gramática surge como seu complemento natural.

Note-se que pela originalidade de seu pensamento e pela completude de sua filosofia de educação e pelo vasto sistema que armou ao redor dela – maior do que visto em Ratke, por exemplo (PIAGET, 1993, p. 1) –, Comênio é considerado por muitos o fundador da “didática das línguas” como disciplina científica autônoma. Em texto comemorativo do tricentenário de outra obra de Comênio, a **Opera didactica omnia** (1657), o educador francês Jean Piaget reafirma o valor inovador da filosofia comeniana:

não apenas foi Comênio o primeiro a conceber uma ciência da educação em escala completa, mas [...] ele a tornou o próprio centro de uma “pansofia” [a doutrina da conquista gradual do “mundo das ideias” dentro dos mundos sobrepostos cujos estratos paralelos formam o universo], a qual, em seu pensamento, era constituída por um sistema filosófico geral. (PIAGET, 1993, p. 2).⁴⁴

E, mais adiante, complementa ainda essa afirmação, reconhecendo que Comênio pode, sem dúvida, ser considerado “um dos precursores da ideia genética na psicologia do desenvolvimento e o fundador de um sistema de instrução progressivo ajustado ao estágio de desenvolvimento que o pupilo atingiu” (PIAGET, 1993, p. 4)⁴⁵. Nesse sentido, Piaget nota que parte da grandeza

⁴⁴ Not only was Comenius the first to conceive a full-scale science of education but [...] he made it the very core of a ‘pansophy’ [the doctrine of the progressive achievement of the ‘world of ideas’ within the superimposed worlds whose parallel strata form the universe] which, in his thinking, was to constitute a general philosophic system.

⁴⁵ One of the precursors of the genetic idea in developmental psychology, and as the founder of a system of progressive instruction adjusted to the stage of development the pupil has reached.

da obra de Comênio está na percepção do paralelo entre o desenvolvimento humano da criança e a ordem dos fenômenos na própria Natureza, criadora de todas as formas.

Ao fazer um estudo mais científico da evolução dos seres vivos, do desenvolvimento infantil e das estruturas sociais, podemos redescobrir as grandes verdades de Comênio ao, simplesmente, alargar o seu esquema, mas sem destruí-lo. Qualquer que seja o termo usado para descrever esses fatos **é verdade: que as crianças se desenvolvem de acordo com leis naturais; que a educação deve levar em conta esse desenvolvimento; que as sociedades humanas também evoluem de acordo com certas leis; e que a educação é igualmente dependente das estruturas sociais.** (PIAGET, 1993, p. 13, grifos meus).⁴⁶

Essas observações de Comênio e Ratke sobre a ordem adequada do aprendizado, preocupação em trazer bem-estar ao aluno na sala de aula e qualidade o *input* (textos reais, e não artificiais) são todas questões abordadas pelos métodos no século XX, como se trata adiante, e estarão relacionadas de uma forma ou outra aos debates sobre o uso da LM no ensino-aprendizagem.

Tentando organizar, então, a posição da Idade Média quanto às questões centrais da tese, tem-se que (α) a LM não era completamente utilizada, pois os materiais didáticos estavam sempre em latim-LNM, tendo essa língua o *status* oficioso de LM, ainda que não o fosse. Assim, a língua do ensino escolar e da vida acadêmica em geral era o latim, de modo que educadores como Comênio e Ratke lutaram pela implantação da LM na educação básica. Isso não significa que a LM não surgisse da sala de aula, o que não acontecia nem teoricamente, nem de fato, haja vista o fato de (β) a tradução ser bastante utilizada. A tradução ocorria (β') tanto de forma auxiliar, em listas de vocabulário e como apoio à leitura de textos (interlinear ou paralela), como numa variedade de exercícios, especialmente a partir do século XIV (*praelectio*, versão de *vulgar* e dupla tradução). Também foram publicados os bastantes livros didáticos dedicados à tradução e dicionários bilíngues. Deve-se notar, porém, que os exercícios eram restritos ao estudo de línguas clássicas, ficando o estudo das outras LNMs restrito a práticas informais

⁴⁶ By making a more scientific study of the evolution of living beings, child development and social structures, we can rediscover Comenius' great truths, simply enlarging Comenius' framework but not destroying it. Whatever the terms used to describe these facts, **it is true: that children develop according to natural laws; that education must take such development into account; that human societies also evolve according to certain laws; and that education is likewise dependent upon social structures.**

(extracurriculares e privadas) pouco documentadas. Os objetivos do estudo das línguas clássicas (γ) ligavam-se, como antes, principalmente, ao ideal de boa educação e ao peso exemplar visto nos clássicos – e saber traduzir era visto como parte natural dessa educação –, mas também à educação religiosa e, especialmente a partir do Renascimento, a um eruditismo pedante. Como as línguas vivas não se ligavam a nenhum desses objetivos, seu ensino-aprendizagem era relativamente desvalorizado em termos de prestígio educativo.

Por fim, interessa notar que, conforme explicam Neves e Gasparin (2010, p. 216-7), as obras de Ratke e Comênio representam as primeiras modificações do modelo educativo característico do sistema feudal para o modelo educativo característico da nova sociedade burguesa. Ratke, sendo de família burguesa e tendo vivido em Amsterdã (cf. HOFF, 2006), uma das maiores e mais ricas cidades do século XVII, centro de comércio mundial, teria sido assim um representante do pensamento burguês e, por isso, visava proporcionar educação para todos com uma pedagogia organizada a partir de uma nova sociedade, antecipando a revolução do século por vir. Prova disso é a defesa pelos dois autores das línguas nacionais frente ao latim e da instrução básica universal.

O interesse crescente pelas línguas nacionais e, especialmente a partir do século XVI, por outras línguas estrangeiras, como as línguas orientais e as línguas ameríndias, é o que vai possibilitar o desenvolvimento da própria Linguística Comparada nos séculos seguintes. Matoso (1975, p. 24-5) nota que, no século XVII, o interesse dos eruditos europeus já migrara claramente do latim, que passa ao segundo plano, para as línguas modernas, que, estando vivas, permitem um fortalecimento dos estudos de fonética e fonologia.

3.2.3 Idade da Razão⁴⁷

A próxima mudança significativa no meio didático das LNMs ocorre no fim do século XVIII, com o surgimento do que ficou conhecido como método da gramática e tradução (MGT). Embora não se costume creditar a criação desse método a nenhum autor específico, seu nascimento costuma ser localizado na

⁴⁷ Kelly (1976) denomina assim o período que abarca os séculos XVII a XIX.

Prússia (hoje Alemanha) – motivo pelo qual, nos EUA, foi inicialmente conhecido como “método prussiano” (cf. RICHARDS; RODGERS, 2002, p. 5).

Antes da criação do MGT propriamente dito, Kelly (1976, p. 175) nota que o uso da tradução estava em baixa com muitos professores no século XVIII, pois “nas mãos de todos exceto os melhores pupilos, se provou insatisfatório”⁴⁸. Ele continua:

tão pouco se diz sobre a preparação de uma passagem para tradução que é provável que os elaborados métodos renascentistas de preparação ou fossem tidos como naturais ou não fossem mais usados nessa época. Todos os autores, contudo, discutem muito detalhadamente o modo como o professor deveria analisar as falhas dos pupilos. O ensino de tradução estava começando a se engessar. (KELLY, 1976, p. 175).⁴⁹

No ensino-aprendizagem dos clássicos, exercícios usando tradução interlinear parcial (cf. KELLY, 1976, p. 175) e a tradução do *vulgar* ainda eram utilizados para o ensino das línguas clássicas, de forma extremamente gramatical, com pouca atenção à estilística e ao valor literário; mas, ao longo dos séculos XVIII e XIX, o latim e o grego clássico perdem espaço rapidamente para o estudo das línguas vivas e, com elas, para o MGT.

Konrad Macht (1994) afirma que o precursor do MGT foi um manual de francês publicado em 1783, por Johann Valentin Meidinger⁵⁰ (1756-1822). De grande sucesso editorial, esse manual serviu de modelo para outro, para o estudo de inglês, publicado em 1793 por Johann Christian Fick⁵¹ (1763-1821), cuja abordagem era puramente gramatical, consistindo em:

apresentar, primeiro, a cada lição, um detalhado conjunto de regras sobre um item gramatical em particular (*e.g.* os pronomes) seguido por **porções de frases a serem traduzidas para a língua-alvo** [i.e. a língua estrangeira] e **por uma lista de palavras-equações**. Exceto por algumas narrativas breves e poemas no apêndice do livro, **os aprendizes nunca liam uma única frase na língua estrangeira; eles**

⁴⁸ In the hands of all but the best pupils it proved unsatisfactory.

⁴⁹ So little is said about preparation of a passage for translation that it is probable that the elaborate Renaissance methods of preparation were either taken for granted or no longer in use at this time. All authorities, however, discuss very thoroughly the way in which the teacher should analyze the pupil's shortcomings. Translation teaching was beginning to take a strong negative cast.

⁵⁰ Meidinger era alemão, professor de francês e italiano.

⁵¹ Fick foi professor de História, Geografia e Inglês da Universidade de Erlangen (Alemanha).

tinham de formar a língua-alvo sinteticamente a partir das regras e das listas de palavras do livro (MACHT, 1994, grifos meus).⁵²

Logo, percebe-se que se tratava, por um lado, de um modelo para o ensino-aprendizagem voltado para a língua escrita, mas, por outro lado, a língua escrita não consistia, como já fora, em textos clássicos. Note-se também que a grande inovação desse modelo é o fato de ser totalmente apoiado na tradução de “porções de frases” (neste primeiro momento, da LM para a LNM), baseado nas regras previamente enunciadas. É inegável que a afirmação de Macht de que os estudantes sequer costumavam ler frases ou textos na LNM depõe bastante contra esse tipo de proposta, independente da perspectiva didática adotada hoje em dia.

Kelly (1976, *passim*) afirma que isso foi possível pela ascensão da lógica cartesiana, cujos primórdios são vistos em Port-Royal, e que, pretendendo-se universal, tentava aplicar o mesmo modelo de gramática e de ensino-aprendizagem a todas as línguas.

Por agora [i.e. século XIX] a principal disciplina era a lógica cartesiana, a qual buscava relacionar tudo a um modelo lógico. Para as línguas, isso significava que todas elas compartilhavam uma gramática básica, a qual poderia ser deduzida a partir da língua materna. É a esse desenvolvimento que devemos o Método da Gramática e Tradução. (KELLY, 1976, p. 405).⁵³

Em especial, a tradução “que servira como introdução às artes literárias durante a Renascença, tornou-se um pau para toda obra genérico. Tanto o discurso quanto a fineza do estilo foram negligenciadas”⁵⁴ e tudo que importava era “estabelecer correspondências entre a língua materna e a língua-alvo” (KELLY, 1976, p. 403)⁵⁵.

⁵² Presenting in each lesson first a detailed set of rules on a particular grammar item (*e.g.*, the pronouns) followed by **portions of sentences to be translated into the target language** [*i.e.* the foreign language] **and by a list of word-equations**. Apart from some short anecdotes and poems in the appendix to the book, **the learners never read a single sentence in the foreign language; they had to make up the target language synthetically from the rules and word-lists** of the book.

⁵³ By now [*i.e.* 19th century] the prime discipline was Cartesian logic, which sought to relate everything to one logical model. In languages this meant that all languages shared a basic grammar which could be deduced from the mother tongue. It is to this development that we owe the Grammar-Translation Method.

⁵⁴ Which had served as an introduction to the arts of literature during the Renaissance, became a general work horse. Both speech and finesse of style were neglected.

⁵⁵ Establishing correspondences between home and target language.

Tony Howatt (1997, p. 131) explica ainda que essa mudança ocorreu porque o MGT surge como uma simplificação das práticas de ensino-aprendizagem anteriores com vistas ao ensino escolar de LNM. Isto é, embora o estudo através da gramática e de exercícios de tradução já fossem correntes nos estudos de latim até então, a universalização da educação, promovida pelos ideais iluministas – que, como visto, já começava a ser proposta no século XVII –, mudou e ampliou o público estudantil das salas de aula. Howatt (1997, p. 131) afirma que os eruditos medievais lapidavam seu conhecimento linguístico ao longo de muitos anos de leitura e, ademais, que muitas vezes estudavam sozinhos, mas essa forma de estudo diretamente sobre os textos clássicos foi considerada difícil demais para os jovens alunos das escolas modernas.

Os métodos escolásticos [...] não eram adequados para as capacidades de jovens pupilos em escolas e, ademais, eram métodos de autoinstrução, sendo inapropriados para o ensino coletivo nas salas de aula. **O método da gramática e tradução foi uma tentativa de adaptar essas tradições às circunstâncias e aos requisitos das escolas. Ele conservava o esquema básico de gramática e tradução [...]. Seu principal objetivo, ironicamente, em vista do que aconteceria mais tarde, era fazer o aprendizado de línguas mais fácil. Sua característica principal era a substituição dos tradicionais textos por frases exemplificativas.** Foi o *status* especial atribuído à frase às custas do texto que atraiu as críticas mais eloquentes dos reformistas, mais tarde naquele século, e não o uso da gramática em si. (HOWATT, 1997, p. 131. Negritos meus, itálico original).⁵⁶

Outros autores também observam a implantação desse mesmo tipo de prática de ensino em outros países da Europa. E, se, entre os séculos XVI e XVIII, o estudo de latim clássico e a análise de sua gramática e retórica eram considerados essenciais à boa educação, nada mais natural que terminassem por se tornar o modelo para o estudo das demais LNM. Na Inglaterra, por exemplo, o ensino-aprendizagem de latim ocorria por

⁵⁶ Scholastic methods [...] were not well-suited to the capabilities of younger school pupils and, moreover, they were self-study methods which were inappropriate for group-teaching in classrooms. **The grammar-translation method was an attempt to adapt these traditions to the circumstances and requirements of schools. It preserved the basic framework of grammar and translation [...]. Its principal aim, ironically enough in view of what was to happen later, was to make language learning easier. The central feature was the replacement of the traditional texts by exemplificatory sentences.** It was the special status accorded to the sentence at the expense of the text that attracted the most outspoken criticism of the reformers later in the century, not the use of grammar as such.

uma rigorosa introdução à gramática latina, a qual era ensinada pelo aprendizado mecânico de regras gramaticais, estudo de declinações e conjugações, tradução e prática da escrita de frases modelares, às vezes com o uso de textos bilíngues paralelos e diálogo (KELLY, 1969; HOWATT, 1984 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2002, p. 3-4).⁵⁷

Após tantos anos seguindo o mesmo modelo, então, quando as demais LNMs começaram a entrar nos currículos escolares, no século XVIII, o fizeram segundo esse formato. De modo geral, a parte oral do ensino-aprendizagem estava reduzida a um mínimo e os exercícios escritos serviam apenas para ilustrar as regras gramaticais, explicitadas de antemão:

os livros didáticos [de línguas modernas] consistiam em relações de regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário e frases para tradução. Falar na língua estrangeira não era o objetivo e a prática oral era limitada à leitura em voz alta pelos alunos das frases que haviam traduzido. Essas frases eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua e, conseqüentemente, não mantinham relação com a língua de comunicação real. Os alunos trabalhavam na tradução de frases como: “O filósofo puxou o maxilar inferior da galinha. Meus filhos compraram os espelhos do duque. O gato da minha tia é mais traiçoeiro do que o cachorro do seu tio” (TITONE, 1968 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2002, p. 4).⁵⁸

Na verdade, no fim do século XVIII e início do XIX, isso fazia sentido porque os objetivos do estudo de uma LNM eram outros que a comunicação propriamente dita, a saber, tratava-se de um mero *exercício cognitivo*: “o aprendizado de línguas era usado como um meio de treinar as faculdades intelectuais dos pupilos. Qualquer habilidade prática adquirida no processo era um mero efeito colateral” (MACHT, 1994)⁵⁹.

Assim, a base do grande sucesso do MGT e sua rápida difusão podem ser atribuídas ao fato de o desenvolvimento dessa nova proposta de ensino-

⁵⁷ A rigorous introduction to Latin grammar, which was taught through rote learning of grammar rules, study of declensions and conjugations, translation, and practice in writing sample sentences, sometimes with the use of parallel bilingual texts and dialogue.

⁵⁸ Textbooks [of modern languages] consisted of statements of abstract grammar rules, lists of vocabulary, and sentences for translation. Speaking the foreign language was not the goal, and oral practice was limited to students reading aloud the sentences they had translated. These sentences were constructed to illustrate the grammatical system of the language and consequently bore no relation to the language of real communication. Students labored over translating sentences such as the following: “The philosopher pulled the lower jaw of the hen. My sons have bought the mirrors of the Duke. The cat of my aunt is more treacherous than the dog of your uncle”.

⁵⁹ Language learning was used as a means to train the intellectual faculties of the pupils. Whatever practical skill might be acquired in the process was a mere by-product.

aprendizagem estar ligada ao movimento neo-humanista de Humboldt, então Ministro da Educação e Cultura da Prússia (1809), combinado a uma reação nacionalista à invasão napoleônica e às tendências idealistas sobre a vida humana desenvolvidas por Kant e seus seguidores, Fichte, Schelling e Hegel (MACHT, 1994).

Humboldt projetou e executou, naquele ano, uma reforma do currículo escolar ginásial cujo maior objetivo era o desenvolvimento da mente, da consciência estética e da ética nos jovens alunos – tudo de acordo com os antigos ideais greco-romanos. Como se sabe, Humboldt acreditava na possibilidade de enriquecer a língua (e, conseqüentemente, a nação) através de empréstimos linguísticos e culturais:

um exemplo: o quanto não se beneficiou a língua alemã desde que passou a imitar a métrica grega e o quanto não evoluíram as coisas – não apenas na parte culta da nação, mas também em sua massa, chegando até a mulheres e crianças – desde que os gregos, da forma mais autêntica e espontânea, se tornaram de fato leitura nacional! (HUMBOLDT, 2010, p. 109)

Suas crenças evolucionistas, porém, deixavam claro que isso só poderia ocorrer ao se beber nas fontes certas, *i.e.* na cultura clássica, de modo que as demais línguas modernas teriam pouco a acrescentar. É nesse sentido que ele afirma, por exemplo, que, embora mesmo “dialetos de povos muito rudes” consigam expressar tudo com suas línguas, “não se pretende dizer que uma língua não seja originalmente melhor que outra e que algumas outras não sejam para sempre inatingíveis”, isto é, superiores (HUMBOLDT, 2010, p. 107). É interessante notar também o papel fundamental da tradução nesse projeto:

a tradução, sobretudo a dos poetas, é uma das tarefas mais necessárias dentro de uma literatura: em parte para fornecer àqueles que não conhecem a língua, formas da arte e da humanidade que de outro modo lhes permaneceriam desconhecidas e pelas quais toda nação obtém ganhos significativos, mas em parte também – e sobretudo – para aumentar a importância e capacidade expressiva da própria língua. (HUMBOLDT, 2010, p. 107).

Então, ele queria restaurar o lugar central das línguas clássicas na educação; as línguas modernas sendo mesmo consideradas inferiores na formação de caráter e de menor valor em comparação ao latim e ao grego antigo. De acordo com esse projeto, “qualquer pensamento de promover habilidades práticas que pudessem ser de uso imediato no cotidiano deveria ser descartado. O único

objetivo do ensino de línguas deveria ser o aprimoramento da mente” (MACHT, 1994)⁶⁰, de forma que pouco importavam as habilidades de compreensão auditiva, composição oral ou escrita na LNM estudada.

Os manuais que usavam o MGT tiveram grande sucesso editorial e, embora, a princípio, o MGT fosse utilizado, sobretudo, pelas escolas ginasiais alemãs, rapidamente difundiu-se por toda a Europa e Ocidente, chegando inclusive ao Brasil.

Martins-Cestaro (1999) lembra ainda que, como o MGT pretendesse, originalmente, o ensino de línguas mortas, seu objetivo era desenvolver ao máximo o domínio gramatical para permitir acesso a textos canônicos, tendo o dicionário e o livro de gramática como instrumentos de estudo mais importantes. As características gerais do MGT podem ser definidas da seguinte forma:

o método da gramática e tradução requer que os aprendizes se concentrem em pontos individuais da gramática, os quais são ensinados dedutivamente. Frases de exemplo são, então, traduzidas tanto da L2, quanto para ela [...]. O método da gramática e tradução, portanto, focaliza a acuidade e a escrita em vez da oralidade, com a língua sendo partida e analisada no nível das palavras, sintagmas e períodos em primeiro lugar (Hall, 2011, p. 81-2).⁶¹

Essa definição pode ser ainda complementada pelas observações de Vilson Leffa (1988, p. 213), que afirma:

[o MGT] consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

É interessante lembrar também que, no sentido originalmente pensado pelos neo-humanistas, o ensino-aprendizado de LNM pelo MGT é hoje visto por alguns teóricos como um precursor do conceito de consciência linguística,

⁶⁰ Every thought of promoting practical skills that might be of immediate use in everyday life had to be discarded. The sole aim of language teaching was to be the improvement of the mind.

⁶¹ Grammar-translation requires learners to focus on individual grammar points, which are taught deductively. Example sentences are then translated both from and to the L2 [...] Grammar-translation thus focuses on accuracy and written rather than spoken language, with language being broken down and analysed at the level of words, phrases and individual sentences in the first instance.

conforme visto no capítulo 2, na medida em que estimulava o conhecimento explícito gramatical dos alunos: “[os pupilos] exercitavam suas memórias, aprendiam a fazer distinções gramaticais de acordo com a gramática do latim e a lidar com vários elementos da linguagem nas tarefas de tradução” (MACHT, 1994)⁶². O fato de que o objetivo principal do estudo de LNM não era, sequer, o real aprendizado daquela língua, e sim um meio para fins intelectuais, éticos etc. também está de acordo com as vantagens percebidas, hoje, no desenvolvimento da consciência linguística, embora, sem dúvida, a visão de Humboldt tenha se mostrado limitada na medida em que desprezasse o valor das línguas modernas e, de modo geral, lhes reservasse um único fim (*i.e.* servir como exercício cognitivo).

Assim, o ensino-aprendizagem pelo MGT era uma prática voltada para a memorização, no que se esperava ser um treinamento da mente dos jovens em idade escolar. Em 1834, com sucesso editorial inédito, Franz Ahn⁶³ (1796-1865) modificou o método de Meidinger, retirando as explicações gramaticais detalhadas e as substituindo por listas de “sentenças modelares” (seguidas de tradução na LM) que ilustravam os pontos gramaticais e que deveriam ser decoradas. Apenas no segundo volume do manual, Ahn apresentava as regras gramaticais propriamente. O método de Ahn foi reeditado e reimpresso mais de duzentas vezes em 50 anos (MACHT, 1994), chegando a ser publicado inclusive no Brasil, “traduzido e adaptado para o uso dos brasileiros”, pela Editora Francisco Alves até 1963 (na 43ª edição). Mark Ridd (2003, p. 98) traz exemplos de exercícios de tradução e de versão de uma das edições brasileiras do manual de Ahn:

93. He reworded those of his servants who had served him faithfully. The streets of many Dutch cities are surprisingly neat. He plays well, but he plays unluckily. The boy will assuredly fall if he runs so heedlessly. I have placed all my confidence in you, and it is only with you that I can espeak (sic) freely.

94. Ele está perigosamente ferido, mas espero que não esteja ferido mortalmente. O senhor não deve pensar incessantemente nos seus

⁶² [Pupils] exercised their memories, learnt to make grammatical distinctions in accordance with Latin grammar, and to handle the various elements of language in the translation tasks.

⁶³ Ahn era alemão e professor de francês e holandês, sendo aquela a língua do seu primeiro manual publicado, depois aplicado a várias outras (cf. HOWATT, 1984, p. 140).

prejuízos. Este homem é muito pobre, mas é verdadeiramente feliz. Estou satisfeito, passe bem. Espero que passaremos o tempo muito agradavelmente.

Ridd comenta ainda sobre como as frases são organizadas de modo a darem a enganosa impressão de formarem um único texto, o que não acontece, e sobre a artificialidade de “ferido mortalmente”, possivelmente para explicitar o quesito gramatical a ser praticado: “em vez de recorrer a frases adverbiais bem aos usos do português (‘está ferido de morte’), emprega-se o advérbio, como se a língua portuguesa fosse espelho da inglesa” (RIDD, 2003, p. 98).

Apesar das várias décadas de sucesso, os manuais de Ahn para o ensino-aprendizagem de francês e também sua versão para o inglês não deixaram de receber críticas já no século XIX. Assim,

as memórias relacionadas a eles parecem ser principalmente desagradáveis, provavelmente devido ao árduo e tedioso trabalho de ter de aprender de cor um grande número de sentenças modelares totalmente desconexas e vazias de qualquer significado real, e.g., “Você sempre me interrompe quando estou falando. Você estava vindo do alfaiate quando eu estava indo para o sapateiro. Seu sobrinho sempre está fumando quando vamos visitá-lo. Enquanto a casa estava queimando, as pessoas estavam correndo para pegar água, sem conseguir nenhuma”. (AHN, 1834 *apud* MACHT, 1994, grifos meus).⁶⁴

Como se vê, as quatro sentenças acima a serem traduzidas seguem o padrão de “sentenças modelares” e, em si, não formam um todo coeso e interligado, sendo apenas exemplos de um mesmo tipo de estrutura gramatical. Além disso, elas são de sentido bastante desconectado da realidade, justamente por não remeterem a nenhum contexto específico.

O MGT veio a ter sua forma mais bem acabada e conhecida através da publicação, em 1840, do manual de inglês de Johannes Fölsing, principal concorrente de Ahn. Este era um meio termo entre os manuais anteriores de Meidinger e Ahn, trazendo tanto a parte de gramática dedutiva, com regras detalhadas, quanto as sentenças para memorização antes dos exercícios de

⁶⁴ The memories attached to them seem to be mainly unpleasant, probably due to the drudgery of **having to learn by heart large numbers of totally unconnected model sentences void of any real meaning**, e.g., “You always interrupt me when I am speaking. You were coming from the tailor’s as I was going to the shoemaker’s. Your nephew is always smoking when we call to see him. While the house was burning, the people were running to fetch water and could not get any”.

tradução. Esse manual tornou-se um modelo especialmente popular no ensino-aprendizagem de inglês-LNM na segunda metade do século XIX.

Observe-se que a tradição europeia de estudos gramaticais, especialmente a partir da Idade Média, já se utilizava pesadamente do estudo de sentenças isoladas, artificiais e, por vezes, sem sentido, para análise morfossintática. Essa opção foi feita por dois motivos.

Por um lado, tecnicamente, o surgimento do conceito de “frase (ou oração) completa” permitia que o estudo gramatical se fizesse longe dos textos, através de sentenças isoladas. Esse conceito aparece, pela primeira vez, no século V, na gramática de um dos mais célebres gramáticos latinos, Prisciano, a qual foi o manual preferido dos bancos escolares europeus por oito séculos. As **Institutiones grammaticae** de Prisciano são quase uma tradução (aplicada, obviamente) para o latim da obra dos gregos Dionísio da Trácia e Apolônio Díscolo, embora seja bom notar que a falta de originalidade dele fosse traço comum a quase todos os gramáticos latinos. Essa tradução foi possível porque as gramáticas gregas eram de base semântica, e não sintática.

Conforme explica Airto Montagner (2004), o motivo pelo qual a contribuição de Prisciano é considerada inovadora é o fato de ele ter sido o primeiro a introduzir nos estudos gramaticais latinos a sintaxe (*constructio*), a qual, a partir daí, uniu-se para sempre à fonética e à morfologia nesses estudos. A *constructio* é a ordenação das palavras de modo congruente, isto é, em conformidade com a organização normativa da língua para formar uma “oração completa” (*oratio perfecta*). O resultado deve ser um todo unitário que produz sentido, de modo que o critério de verificação de uma oração completa é sua inteligibilidade. Nas palavras do próprio latino: “*Oratio est ordinatio congrua sententiam perfectam demonstrans* (A oração é a combinação congruente das palavras que exprime o sentido completo)” (MONTAGNER, 2004).

Por outro lado, filosófica e religiosamente, ao se dedicarem ao estudo de frases artificiais, tornava-se possível aos eruditos medievais distanciarem-se dos exemplos e da moral dos clássicos de Homero, de Vergílio etc. Como se comentou, o estudo gramatical nasceu de uma necessidade de compreensão e explicação dos textos clássicos, os quais, originalmente, deveriam ser estudados justamente por seus valores para a educação moral dos jovens. No entanto, os estudiosos medievais da linguagem (muitos dos quais, monges) precisavam

abandonar a análise dos textos clássicos greco-romanos justamente por tais valores, para eles pagãos e avessos à sua religião cristã. Assim, nasceu um hábito que se tornaria muito comum na tradição dos estudos de línguas, a saber, formulavam sentenças sem levar em conta a sua naturalidade ou contextualização, puramente por sua estrutura gramatical, como na frase: *Socrates albus currit bene* (i.e. “o pálido Sócrates corre bem”)⁶⁵.

Assim, devido a essa tradição secular da análise da “frase completa”, solta e desconexa, estudada nas gramáticas de língua latina e, mais tarde, nas de línguas vernáculas europeias, acredito que não se tenha visto qualquer problema em transportar o mesmo hábito para o ensino-aprendizagem de LNMs vivas, como ocorreu no nascimento do MGT.

De qualquer forma, com o tempo, mesmo os manuais no estilo MGT começaram a oferecer, como apêndice ou como um volume extra, coleções de pequenos textos ou poemas para complementar a aprendizagem dos estudantes que, até ali, contavam apenas com as sentenças modelares como exemplo da LNM. Macht (1994) nota, porém, que nem sempre os autores explicavam ou faziam sugestões ao usuário sobre como usar esses textos extras. Outros autores do MGT tentaram, ainda, substituir as sentenças modelares por passagens um pouco mais longas.

É interessante notar também que a publicação dos livros com texto extra foi o início do processo de multiplicação de material de apoio de ensino-aprendizagem que, como se sabe, só tendeu a aumentar até os dias de hoje. Além do livro do aluno, logo as publicações passaram a contar, então, com o “livro-texto” e, mais tarde, com um livro complementar de gramática.

Embora o MGT tenha, em boa parte, dominado o cenário de ensino-aprendizagem durante o século XIX, especialmente no meio escolar e acadêmico, também existia uma alternativa, voltada especialmente para quem viajava para outro país. Nessa linha, Macht (1994) menciona que alguns “guias de conversação” e “livros de frases” foram publicados, sendo os mais famosos o da

⁶⁵ Esse exemplo é citado por Robins (2004, p. 65), sobre a tradição dos modistas.

Condessa de Genlis⁶⁶, intitulado **Manuel du Voyageur** (1799), e os manuais de inglês de Johann Martin Minner, publicado em 1813, e de Thomas Sidney Williams, de 1826. Esses três autores e seus muitos imitadores propunham ao estudante a memorização de diálogos inteiros, com temas diversos:

- Você soube das novidades? O sr. O. casou-se semana passada.
 - De fato?! Com quem?
 - Com a senhorita G., uma dama francesa, muito prendada e bonita; eles chegaram há poucos dias.
 - Então ela obviamente fala inglês fluente?
 - Tão bem, pelo que ouvi, quanto sua língua materna.
 - E ela tem fortuna?
 - Não sei com certeza, mas ele é rico, logo isso tem pouca importância.
- (WILLIAMS, [1826] *apud* MACHT, 1999).⁶⁷

Conquanto essa proposta de ensino pareça-me ainda mais absurda que decorar as listas de vocabulários e as sentenças modelares do MGT, ao propor situações contextualizadas e próximas à realidade, parece-me que ela aponta para uma demanda crescente na Europa com o fim da Idade Moderna.

Ao longo do século XIX, o estabelecimento de novas colônias europeias na África e na Ásia e as crescentes ondas migratórias, em especial para os Estados Unidos, criam um mercado de estudantes de LNM bem diferenciado dos escolares, dos acadêmicos e dos eruditos que dominaram o cenário do ensino-aprendizagem até então. À medida que as fronteiras do mundo se estreitavam, a demanda pelo conhecimento de uma LNM aumentava também.

Dadas as características do ensino-aprendizagem nos séculos XVII e XVIII, pode-se afirmar que (α) a LM estabeleceu-se definitivamente como língua de instrução da LNM, (α') sendo usada nas escolas pelos professores para instrução e nos materiais didáticos, cujas explicações das regras gramaticais eram dadas na LM. Por sua vez, (β) a tradução continuava sendo utilizada como base do

⁶⁶ Stéphanie Félicité du Crest de Saint-Aubin (1746-1830), condessa de Genlis, foi uma escritora e educadora francesa.

⁶⁷ – Have you heard the news? Mr. O. was married last week.
 – Indeed! Who to?
 – To Miss G., a French lady, highly accomplished and beautiful; they arrived a few days ago.
 – Then of course she speaks English fluently?
 – As well, I have heard, as her native language.
 – Has she any fortune?
 – I don't know exactly, but he is rich and therefore it is of little consequence.

ensino, mais gramatical que nunca, mas sua boa fama estava em declínio. (β') No século XVIII, ela era aplicada apenas nos estudos de latim e grego clássico, na forma de exercícios com tradução interlinear parcial e na versão de “vulgares”, mas o estudo das línguas clássicas estava sendo abandonado em prol de línguas modernas. Para estas, um novo método de estudo foi desenvolvido, o MGT, que propunha que se partissem das regras gramaticais e listas de palavras para a “montagem” ou tradução de frases da LM para a LNM. Com o tempo e a diversificação dos manuais de MGT, exercícios inversos, isto é, a tradução de frases da LNM para a LM também surgiram.

Sobretudo, ocorreu nesse período uma grande alteração dos objetivos de estudo de LNM. (γ) Por um lado, os neo-humanistas no início do século XIX viam o ensino-aprendizagem de LNM como uma forma de “treinamento da mente”, um exercício cognitivo que ajudava na formação da pessoa, da língua e da nação. Para eles, porém, isso seria feito, idealmente através do estudo das línguas clássicas, embora, a rigor, a mente também se exercitasse com outras línguas. Por outro, o declínio da importância literária e acadêmica do latim, o desenvolvimento da indústria e do comércio e os grandes movimentos migratórios europeus em direção a outras partes do mundo demandavam mais e melhores técnicas de ensino-aprendizagem para as línguas vivas. Sobre isso, Kelly (1976, p. 403) relaciona essa mudança também à ascensão da lógica e razão cartesianas, sem contudo perder de vista a mudança nos valores sociais:

No início, os traços remanescentes da velha abordagem retórica mantiveram o latim e o grego livres desse método, conhecido hoje como “gramática e tradução”. No entanto, como o objetivo social estava agora morto e o literário, propriedade de uns poucos entusiastas, a abordagem filosófica [cartesiana] invadiu as línguas clássicas no início do século XIX e alcançou aí seu maior desenvolvimento.⁶⁸

Com o apoio dos estudos linguísticos e filológicos, então em voga, o estudo das LNM ganha, assim, suporte científico e caráter comercial e utilitarista.

⁶⁸ At first, the remaining traces of the old rhetorical approach kept Latin and Greek free from this method, now known as “Grammar-Translation”. But as the social aim was now dead and the literary the property of a few enthusiasts, the [Cartesian] philosophical approach invaded classical languages at the beginning of the nineteenth century and reached its greatest development there.

Se a tradução continuava a ser usada, era apenas por esse ser o procedimento tradicional de ensino-aprendizagem.

3.2.4 Virada do século XX: o Movimento Reformista

Conforme explicado, o MGT dominou o cenário alemão e, em grande parte, o resto do mundo ocidental durante o século XIX. No entanto, não demorou relativamente muito para que surgissem críticas a ele.

Assim, embora esse método tenha continuado sendo o preferido no ensino de línguas modernas por escolas e universidades e para os estudos dos autodidatas até a primeira metade do século XX, à medida que o principal objeto de estudo deixou de serem línguas mortas como o grego antigo e o latim, viu-se que o MGT se distanciava por demais de necessidades práticas, especialmente, por exemplo, no caso de adultos fora da academia e de migrantes.

A demanda por livros de frases e guias de conversação de inglês aumentou substancialmente depois de 1830, devido à emigração para a América. Entre 1830 e 1860, cerca de **três milhões de pessoas**, em geral da Irlanda e da Alemanha, **foram enviadas para os EUA**. A maior parte delas **pertencia aos setores mais pobres da sociedade**, camponeses ou artesãos. Via de regra, **a educação formal dessas pessoas não incluía nenhum estudo de gramática e, portanto, não tinham base para aprender inglês à moda acadêmica**. (MACHT, 1994, grifos meus).⁶⁹

Sobre o ensino-aprendizagem de adultos é interessante observar o estudo da brasileira Liza Campos (2009), no qual afirma que uma das especificidades de se ensinar para adultos é, de fato, o alto grau de direcionamento e praticidade esperado por esses aprendizes.

[Os interesses dos adultos] pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utilizam nos diversos papéis sociais que desempenham, como em sua profissão, por exemplo; passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante; preferem aprender para resolver problemas e desafios [...];

⁶⁹ The demand for English phrase-books and conversation guides increased substantially after 1830, due to emigration to America. Between 1830 and 1860, about **three million people**, mainly from Ireland and Germany, were **shipped to the USA**. Most of them **belonged to the poorer sections of society**, peasants or craftsmen. As a rule, **their education had not included any grammatical studies, and so they had no basis for learning English in the fashionable academic way**.

passam a apresentar motivações mais internas que motivações externas. (CAMPOS, 2009, p. 3).

Dessa forma, começaram a surgir propostas que procuravam associar o ensino-aprendizagem de línguas com experiências mais próximas da realidade dos alunos e a focar mais nos aspectos oral e comunicativo da LNM. Assim surgiu, por exemplo, a primeira Escola Berlitz, nos EUA, em 1878, fundada por Maximilian Delphinus Berlitz⁷⁰, cujo sucesso fez com que outras fossem abertas mundo afora. Suas lições se focavam em *objetos* e, pouco depois, em 1888, Berlitz também publicou um manual (MACHT, 1994):

Uma régua. O que é isto? Uma régua. A régua amarela é longa. A régua preta é curta. É longa a régua amarela? Sim, é longa. É longa a régua cinza? Não, ela não é longa, ela é curta. É longo o lápis preto? Sim, é. De que cor é o lápis curto? É vermelho. ([Berlitz Manual] *apud* MACHT, 1994).⁷¹

Como se vê, esse método focava a praticidade e o uso diário que a língua pudesse ter, de modo que foi muito criticado pelos neo-humanistas por não proporcionar nenhum exercício cognitivo e, segundo Macht (1994), apelidado por eles de “inglês para garçons”. Ainda assim, o sucesso de Berlitz é inquestionável e indicativo de um novo modo de pensamento, fruto de novas necessidades.

Naturalmente, devido ao domínio quase absoluto e à difusão sem par do MGT no mundo ocidental, também a reação a esse método acabou sendo sem igual. Segundo Howatt (1982, p. 263), cada ano da década de 1880 viu a publicação de um novo trabalho sobre metodologia de ensino de LNM, ou o início de uma nova revista na área, ou a fundação de uma associação de professores de língua dedicada aos princípios do chamado Movimento Reformista, o qual surgiu com a publicação de um panfleto do professor de inglês Wilhelm Viëtor⁷², em 1882, na Alemanha. Embora as ideias de Viëtor não fossem novidade, deram voz

⁷⁰ Berlitz (1852-1941) foi um empreendedor alemão que viveu a maior parte de sua vida nos EUA e que fez do ensino de línguas seu negócio. Entre a fundação da primeira escola, em 1878, e o fim do século, já havia cerca de setenta Escolas Berlitz espalhadas entre EUA, França, Inglaterra e Alemanha (STERN, 1991, p. 98).

⁷¹ A ruler. What is this? A ruler. The yellow ruler is long. The black ruler is short. Is the yellow ruler long? Yes, it is long. Is the grey ruler long? No, it is not long, it is short. Is the long pencil black? Yes, it is. What colour is the short pencil? It is red.

⁷² Viëtor (1850-1918) foi professor de Filologia Inglesa na Universidade de Marburg (Alemanha), sendo especialista em fonética (HÜLLEN, 2000c, p. 662).

às insatisfações de professores de toda parte. Numa mostra de quão vastamente utilizado era o MGT, a Viëtor uniram-se na liderança do movimento outros educadores de toda a Europa, como, por exemplo, Otto Jespersen⁷³, da Dinamarca; Henry Sweet⁷⁴, da Inglaterra; e Paul Édouard Passy⁷⁵, da França; e ainda Hermann Klinghardt (1847-1926), o primeiro professor a implantar as sugestões de Sweet em uma sala de aula, na Alemanha. Em sua análise do manifesto publicado por Sweet, em 1884, na Inglaterra, Howatt (1984, p. 279, grifos meus) explica que o principal objetivo do filólogo inglês era:

pressionar a reforma do ensino-aprendizagem de línguas pela aplicação de métodos e resultados da ciência linguística moderna (ou filologia, como era ainda chamada). Ele escreveu um programa vigorosamente debatido para aprimoramento dos **métodos de sala de aula baseado na língua falada, e não na escrita**; uma nova abordagem para os materiais de ensino, nos quais **se substituiu o uso das sentenças isoladas do método da gramática e tradução** (“postas juntas como peças de um mosaico”) **por textos conectados a transcrições fonéticas** em uma variedade de tópicos interessantes; e, acima de tudo, um sistema de treinamento de base fonética para professores, no qual se esperava que as universidades tivessem um papel de destaque.⁷⁶

Como se nota pelas reivindicações de Sweet acima, a priorização da fonética das línguas (sobre a gramática) e de textos (em oposição a sentenças isoladas) eram os pontos-chave de sua proposta. De fato, todos os líderes do Movimento Reformista eram estudiosos de fonética, de modo que acreditavam que as línguas vivas eram primariamente orais e que esse aspecto deveria ser enfatizado no ensino-aprendizagem.

⁷³ Jespersen (1840-1943) foi um proeminente filólogo dinamarquês, cujas áreas de maior interesse foram a fonética e o ensino de línguas, nas quais tem diversas publicações. Foi professor de francês e inglês em escolas secundárias e, depois, professor de Inglês na Universidade de Copenhagen (HÜLLEN, 2000b, p. 322).

⁷⁴ Sweet (1845-1912) foi um importante filólogo inglês, com contribuições para a descrição fonética e filologia dessa língua, tendo publicado diversos trabalhos (ATHERTON, 2000, p. 589). Sua primazia e contribuições para o Movimento Reformistas são aprofundadas em Howatt (1984).

⁷⁵ Passy (1859-1940) foi um linguista francês famoso por liderar a fundação da Associação Fonética Internacional, em 1886, na França.

⁷⁶ To press for the reform of language teaching and learning through the application of the methods and results of modern scientific linguistics (or philology as it was still called). He set out a vigorously argued programme for improved **classroom methods based on the spoken not the written language**, a new approach to teaching materials which would **replace the isolated grammar-translation sentences** (‘put together like pieces of mozaic work’) **with phonetically transcribed connected texts** on a variety of interesting topics, and, above all, a phonetics-based system of teacher training in which the universities would be expected to play a major role.

É interessante notar que, na opinião de Macht (1994), Viëtor não pretendia dar ao estudo de LNM um novo objetivo, isto é, um objetivo diferente do exercício cognitivo neo-humanista, apenas encontrar uma nova maneira de atingi-lo; queria uma mudança metodológica, mas ainda acreditava na mesma filosofia oitocentista.

O aprendizado de línguas claramente reteve seu objetivo geral de aprimorar as faculdades mentais dos estudantes. O que se pretendia não era uma revolução, e sim uma reforma, ou seja, manter a direção geral do ensino, mas mudando a ênfase dada a certos aspectos. Mudar de uma forma dedutiva para uma forma indutiva de ensinar a gramática, por exemplo, não necessariamente significa reconhecer o direito de os estudantes adquirirem habilidades linguísticas práticas. (MACHT, 1994).⁷⁷

No embalo da repercussão de seu panfleto, Viëtor escreve, com Franz Dörr, em 1887, um manual de ensino que deu origem ao que ficou conhecido como “método da leitura”. Esse manual não continha nada além de textos em prosa e verso, em geral retirados de livros infantis, a partir dos quais os alunos deveriam compreender (sem que fosse explicado) as estruturas gramaticais da LNM. Em tal formato, essa proposta foi pouco aceita por escolas, de maneira que os próprios autores passaram a admitir que seu livro poderia ser usado em conjunto com um livro de gramática, para apoio (MACHT, 1994).

De qualquer forma, o Movimento Reformista acabou contribuindo para a rejeição do ensino explícito e dedutivo de gramática e também do uso da tradução nas salas de aula – esses dois pontos sendo os mais característicos do MGT. E, pelo foco que os reformistas acabaram dando à oralidade e ao uso de textos na LNM na sala de aula, Viëtor é também considerado o primeiro defensor do monolinguismo em aula:

Viëtor sustentava que a língua oral possuía prioridade sobre a escrita e que deveria ser usada para ser aprendida. Limitou a importância do ensino gramatical a aspectos funcionais e reivindicava que as regras fossem encontradas indutivamente a partir da observação da fala. **Ele questionava o valor da tradução no processo de ensino, crendo ser**

⁷⁷ Language learning clearly retained its general aim of improving the students' mental faculties. What was intended was not a revolution but a reform, that is, keeping to the general direction but shifting the stress given to certain aspects of teaching. Switching over from a deductive to an inductive way of mediating grammar, for instance, does not necessarily mean acknowledging the right of students to acquire practical language skills.

essa uma habilidade especial, com a qual as escolas normais não deveriam se preocupar. Encorajou métodos de ensino oral, incluindo a explicação monolíngue dos sentidos das palavras. (HÜLLEN, 2000c, p. 662, grifos meus).⁷⁸

Note-se que foi um outro reformista quem primeiro publicou um trabalho de grande impacto para o banimento do uso da tradução. Trata-se de um panfleto do alemão Felix Franke⁷⁹ sobre aquisição de LNM, de 1884, no qual este defende que a passagem da LM à LNM de alguma forma atrapalha a mente, sendo preferível que o aluno forme suas ideias diretamente na LNM. Apesar disso, Franke admitia eventualmente o uso da tradução da LNM para LM para facilitar a compreensão dos alunos – diferentemente dos autores associados a um método posterior, o chamado método direto, que radicalizaram a posição antitradução ainda mais.

Se os aprendizes deveriam formar associações corretas entre as novas palavras na língua estrangeira e os conceitos que elas representam, era melhor que essas associações se formassem diretamente na nova língua, e não indiretamente via tradução. Além do mais, as associações necessárias para proficiência fluente na língua estrangeira iriam constituir-se muito mais rapidamente se o aprendiz não fosse distraído por constante necessidade de ir e vir entre sua língua materna e a nova língua. **O resultado prático do estudo de Franke foi a rejeição explícita da tradução para a língua estrangeira** (tais traduções estavam “fora de questão” – *ausgeschlossen* – em sua visão), **mas, ao mesmo tempo, ele aceitava o uso da tradução para a língua materna como um auxílio à compreensão.** Isso é muito diferente das extremadas técnicas de “não traduza”, associadas ao contemporâneo de Franke, Maximilian Berlitz, cujas opiniões sobre essa questão, no fim das contas, se tornaram sinônimas do Método Direto na mente do público. (HOWATT, 1984, p. 280-1. Negritos meus).⁸⁰

⁷⁸ Viëtor maintained that oral language had priority over the written one and that it had to be used in order to be learnt. He limited the value of grammar teaching to functional aspects and demanded that rules be found inductively from observation of speech. **He disputed the value of translation for the learning process, looking at it as a special skill** that the ordinary school was not concerned with. **He encouraged oral methods of teaching, including the monolingual explanation of word meanings.**

⁷⁹ O panfleto de 1884 de Franke (1860-1886) rendeu-lhe fama imediata entre os reformistas e teve grande influência em todo o movimento, a qual o autor não pôde ver completamente dada sua morte prematura (cf. HOWATT, 1984).

⁸⁰ If learners were to form correct associations between new words in the foreign language and the concepts they represent, it was better that these associations should be formed directly in the new language and not indirectly via translation. Furthermore, the associations required for fluent proficiency in the foreign language would build up much more rapidly if the learner were not distracted by constantly having to switch back and forth between the mother tongue and the new language. **The practical outcome of Franke's study was the unequivocal rejection of translation into the foreign language** (such translations were ‘out of the question’ – *ausgeschlossen* – in his view), **but at the same time he accepted the use of translation into the mother tongue as an aid to comprehension.** This is very different from

O Movimento Reformista surge, então, como uma reação radical aos métodos tradicionais. Guy Cook (2009, p. 113) resume as críticas principais ao MGT feitas pelo Movimento Reformista: (a) desconsideração da língua oral; (b) incentivo a uma falsa noção de equivalência; (c) uso de sentenças isoladas e descontextualizadas, altamente artificiais; (d) dificuldade de tradução da L1 para a L2; e (e) reforço do processamento via L1, com conseqüente fortalecimento da interferência da L1 na L2 e retardo na aquisição do processamento da L2 como um nativo. Este último ponto é discutido no próximo capítulo, juntamente com a noção de “transferência”, mas o fato é que boa parte dos psicolinguistas da atualidade entende que a interferência da LM na LNM, embora possa ser negativa, também pode ser positiva; e que o retardo na aquisição, em geral associado ao conceito de “fossilização”, está associado também a outros fatores que não a transferência e, de toda forma, é um fenômeno inevitável, especialmente, na educação de adultos.

Resumindo, percebe-se que na vida do século XIX para XX, o Movimento Reformista coloca novas propostas em jogo para o ensino-aprendizagem de LNM. No tocante às questões desta tese, (α) defendem que a LM não seja utilizada em sala de aula, exceto em último caso, pois priorizavam o ensino da oralidade e da pronúncia correta da LNM e, nesse sentido, acreditavam que a LM atrapalha o aprendizado da LNM. Na evolução desse movimento, surgem várias propostas mais radicais, como o “método da leitura” alemão, que não abriam qualquer espaço para a LM. Como consequência, (β) os reformistas eram contrários aos exercícios de tradução, especialmente nos níveis iniciais, embora (β') alguns deles não lhes negassem vez em níveis avançados (cf. KELLY, 1976, p. 176). Em termos de objetivos gerais do ensino-aprendizagem de LNM, (γ) percebe-se que já não são claros os valores socialmente atribuídos a esse saber. Nessa nova fase do ensino-aprendizagem de LNM que se inicia com o Movimento Reformista, as línguas podem ser mais identificadas como

the more extreme ‘don’t translate’ techniques associated with Franke’s contemporary Maximilian Berlitz, whose opinions on this issue eventually became synonymous in the public mind with the Direct Method.

“ferramentas” do que como meios para a arte, a filosofia e educação em geral, de modo que até mesmo seu valor para a leitura veio a ser questionado (cf. KELLY, 1976, p. 398), se comparado ao da comunicação oral.

O ensino de línguas foi uma parte central da educação até meados do século XIX, porque satisfazia os objetivos da sociedade fora da escola. Quando as línguas deixaram de suprir as necessidades do público, passaram a ser toleradas tão-somente se seu estudo contribuísse para a formação de habilidades que os pupilos poderiam usar na sua vida adulta. (KELLY, 1976, p.4).⁸¹

A mudança paradigmática ocorrida na virada para o século XX, então, foi radical. Eis que, de método preferido, o MGT passou a ser o mais abominado, a ponto de ser renegado tudo que a ele remetesse ou a ele se assemelhasse. Até a década de 1980, a maioria dos novos métodos de ensino de LNM pregaram o uso exclusivo da língua estudada durante a aula e a proibição da tradução, fosse para instruções e explicações, fosse em exercícios. Gramática e tradução foram postas de lado como vilãs, sendo esta completamente banida e aquela substituída tanto quanto possível por um foco na comunicação (especialmente oral), através de exercícios de produção espontânea ou de automação de frases.

Antes de seguir para essas novas propostas de ensino-aprendizagem, abro um parêntese para tratar da questão terminológica que surge no século XX com o estreitamento do diálogo entre as atividades pedagógicas e as pesquisas científicas na área da psicologia e da linguística, diálogo este que já era reivindicado pelos reformistas, como visto acima, e que de fato vem ocorrendo até hoje.

3.3 Quadro analítico I

Como forma de aclarar a análise anterior, então, proponho o seguinte quadro reunindo as informações já apresentadas de forma resumida:

⁸¹ Language teaching was a central part of education until the mid-nineteenth century, because it satisfied the aims of the society outside the school. When languages no longer supplied the needs felt by the public, they were tolerated only insofar as their teaching contributed to the formation of skills pupils could use in adult life.

	α – a LM era a via de ensino da LNM?	β – utilizam-se exercícios de tradução?	γ – Quais os objetivos/valores sociais do ensino-aprendizagem de LNM?
Antiguidade Clássica	Na Grécia: sim. Em Roma: sim, na escola; não, em casa (com escravo tutor)	Sim: glossários e listas “palavra por palavra” desde a Grécia e, em Roma, exercícios de <i>imitatio</i> , tradução e versão; leitura de textos na LNM com tradução paralela.	Grande valor cultural, associado à formação de caráter e de cidadania dos jovens. Tradução podia enriquecer a língua e cultura romanas.
Idade Média	Sim, mas não no material didático.	Sim, em glossários e dicionários, exercícios de <i>praelectio</i> , versão de <i>vulgar</i> e dupla tradução; leitura de textos na LNM com tradução interlinear ou paralela.	Para as línguas clássicas: ideal de boa educação e peso exemplar visto nos clássicos, mais educação filosófico-religiosa. Saber tradução era parte “natural” de saber uma língua. Para as línguas vivas: não.
Idade da Razão	Sim, mais que nunca era a língua da sala de aula e dos materiais didáticos.	Sim, alguns exercícios clássicos ainda eram usados para o latim. O MGT (tradução de frases com base em regras) foi criado para as línguas modernas	O estudo ganha caráter utilitarista e, depois, comercial. A tradução é usada apenas por ser o procedimento tradicional de ensino.
Fim do séc. XIX (Movimento Reformista)	Não, nunca ou só em caso de grande necessidade.	Não, exceto em níveis avançados.	Língua como ferramenta.

4 Historiografia crítica: segundo momento

Eu comecei a duvidar em absoluto de minha capacidade de aprender [uma L2]. Isso começou no primeiro dia da aula com a professora falando só em espanhol. Senti como se estivesse assistindo ao segundo ato de uma peça de três atos, ou como se tivesse entrado na sala de aula errada. Inscrevi-me em uma turma de iniciantes porque queria aprender a língua, então era óbvio que não podia entender nada do que a professora estava dizendo, e pensar sobre por que ela agia como se eu devesse entendê-la me preocupava, tornando aquela situação ainda mais estressante. (BROOKS-LEWIS, 2009, p. 217).⁸²

Para complementar a historiografia iniciada no capítulo anterior, é preciso perceber que, no século XX, houve uma atenção especial para a terminologia com que pesquisadores, teóricos, professores, planejadores de cursos e escolas de ensino-aprendizagem de LNM costumam formular suas ideias sobre o que é língua e como ensiná-la. Como essa discussão terminológica e conceitual só surgiu no século XX, decidi situá-la depois da maior parte da revisão histórica, isto é, em seu lugar cronológico.

Como já mencionado brevemente, o desenvolvimento das ciências linguísticas na virada do século XIX para XX é acompanhado por um reposicionamento contra LM e tradução. A situação desses recursos só volta a mudar na década de 1990, um divisor de águas para métodos e abordagens de ensino, graças ao surgimento da proposta de se trazer o ensino-aprendizagem para uma “condição pós-método”, isto é, uma fuga a uma resposta metodológica fixa e a defesa de um professor que se dedica a uma reflexão contínua e dinâmica de suas práticas. Assim, também procuro incorporar tal discussão a esta tese e, dentro

⁸² I came to doubt my ability to learn [a L2] at all. This began the very first day of class when the teacher spoke only Spanish. I felt I had walked into the second act of a three act play, or that I had gone into the wrong classroom. I had enrolled in a beginning class because I wanted to learn the language, so of course I could not understand anything the teacher was saying, and wondering why she acted as if I should was worrisome, making an already stressful situation even more so.

desse panorama geral, procuro identificar o papel dedicado à LM e à tradução na sala de aula ontem e hoje.

Mais adiante neste capítulo, então, continua-se a revisão historiográfica. Primeiro, porém, debruço-me sobre a questão terminológico-conceitual com que pesquisadores, teóricos, professores, planejadores de cursos e escolas de ensino-aprendizagem de LNM do século XX e XXI têm concebido suas ideias sobre as relações entre língua e ensino e, ainda, sobre maneiras de ensinar.

4.1 Os conceitos de abordagem e método

A partir de 1880 e, em especial, durante os anos 1960 e 1970, uma enorme quantidade de propostas inovadoras surgiram no campo de ensino-aprendizagem de LNM, cada qual pretendendo suplantando as suas predecessoras. A maioria delas se apresentava com nomes como “método *abc*” ou “abordagem *xzy*”, sem que fosse perceptível uma clara diferença entre esses termos. Na verdade, como se viu, as palavras “método” e “abordagem” já eram utilizadas no ensino-aprendizagem desde, pelo menos, fins do século XVIII, quando surgiu o MGT, sem que ninguém tivesse se preocupado em definir claramente nenhum desses termos.

Pensando nisso, em 1963, o professor de inglês-L2 Edward Anthony (2011) elaborou uma proposta para definir os termos “abordagem”, “método” e “técnica”, que, segundo José Carlos de Almeida Filho (2011), é ainda hoje a mais aceita no meio.

Dentro da classificação anthonianiana, acredito que a tradução se encaixaria dentro da categoria das “técnicas” para ensino-aprendizagem, o que poderia fazer com que alguém questionasse a presença deste termo no nome do MGT (método da gramática e tradução), dando a entender que a tradução é, aí, parte do próprio método e misturando, assim, os conceitos, distintos para Anthony, de “técnica” e “método”.

Novamente, porém, é preciso lembrar que, em primeiro lugar, o MGT não foi criado por uma pessoa, e sim *identificado* como um “método” por seus opositores da virada do século XIX-XX; ou seja, foram seus opositores que o nomearam. Sobre isso Howatt (1997, p. 131) comenta, inclusive, que o uso da gramática e o uso da tradução são, na verdade, os aspectos menos significativos

desse método, já que o uso da gramática e da tradução era um hábito generalizado no ensino-aprendizagem há muito. Exercícios de tradução eram usados desde os *imitatio* da Roma Antiga e o estudo de gramática se fortaleceu gradativamente com a cristianização da Europa e a difusão das gramáticas normativas de moldes latinos, desde o fim do Império Romano e por toda a Idade Média. Em segundo lugar, esse método e seu nome precedem a problematização desse conceito por Anthony.

Historicamente, os termos “método” e “abordagem” vêm sendo utilizados como sinônimos no meio didático, sem que se trace grande diferença entre um e outro. Considerando a diferenciação desses termos importante no contexto de pesquisas científicas para esclarecer partes diferentes do processo de ensino-aprendizagem, Anthony elaborou seu artigo e, de fato, parece-me relevante rever sua diferenciação desses três termos, pois tal diferenciação traz uma interessante reflexão sobre esse processo e, em meu trabalho, serve para refletir sobre o lugar da tradução dentro dele.

Nesse artigo hoje considerado seminal, Anthony propõe a sistematização hierárquica dos três termos: “abordagem”, “método” e “técnica”, nesta ordem decrescente de abrangência. Como explica, “a razão para esta organização é que as *técnicas* executam um *método* que é consistente com uma *abordagem*” (ANTHONY, 2011, grifos originais). Ou seja, a abordagem é o termo mais abrangente dos três e, portanto, o método deve estar enquadrado dentro dela. A técnica, por sua vez, é apenas a execução concreta do método elaborado.

Vilson Leffa (1988) é um dos estudiosos brasileiros que adota a divisão anthonianiana. Ele reconhece, então, “abordagem” como o termo mais abrangente, englobando os pressupostos teóricos acerca de língua e de aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. Dessa forma,

o pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. (LEFFA, 1988, p. 212).

Anthony (2011) diz ainda que, sendo “um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do

aprendizado de línguas”, a abordagem é axiomática e descreve a natureza do assunto a ser ensinado.

Assim, a partir da visão de língua será possível retirar um ou mais corolários e até mesmo suposições dissonantes sobre alguns pontos. Eis um exemplo dado pelo próprio Anthony: na abordagem audiolingual há o pressuposto de que a língua falada precede a escrita, mas isso não significa que a escrita é “menos importante” que a fala. Ela é secundária, com certeza, mas pode ser vista como mais “cuidada” e, assim, como sendo “mais importante”.

De qualquer forma, é importante perceber que a abordagem, nessa visão anthonianiana, se restringe ao plano das ideias. Nada nela cuida da execução do processo de ensino-aprendizagem.

Tanto para Leffa quanto para Anthony, “método” tem uma abrangência mais restrita, mas há uma diferença: Leffa (1988, p. 212) afirma que o método “pode estar contido dentro de uma abordagem”, do que se subentende que também é possível existirem métodos independentes de quaisquer abordagens ou métodos que se guiam por duas ou mais abordagens. Para Anthony (2011), porém, um método está necessariamente subordinado a uma única abordagem. Ele afirma, pois, que “o método é um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem. Nenhuma parte dele contradiz (sic) e ele se baseia na abordagem selecionada. A abordagem é axiomática, o método é procedimental”.

Seja como for, Anthony e Leffa parecem concordar quanto ao papel do método, no sentido de que, para ambos, o método é a apresentação organizada da matéria tratada.

[O método] não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. (LEFFA, 1988, p. 212).

Como no método reside a parte prática dos cursos de línguas, é interessante atentar para o fato de que diversos fatores irão afetar a escolha ou elaboração de um método e, portanto, é a eles que estão ligados também os livros e outros materiais didáticos a serem utilizados por alunos e professores. Anthony destaca alguns elementos que influenciam na escolha do método adequado:

vários fatores influenciam a apresentação ordenada da língua aos alunos. A ordem será influenciada pela natureza da língua do aluno comparada ao inglês. Ensinar inglês a falantes de chinês é metodologicamente distinto. A idade do aluno, sua bagagem cultural e sua experiência prévia com o inglês modificam o método empregado. A experiência do professor e seu nível de domínio da língua inglesa são significativos. Deve-se levar em conta se o objetivo do curso é a leitura, a fluência na fala ou a assimilação de técnicas de tradução. Todos esses fatores modelam a metodologia. Importa também saber qual é a importância da língua inglesa no currículo do aluno e o tempo disponível para o seu estudo. (ANTHONY, 2011).

Por fim, a técnica é, para Anthony, o último ponto da hierarquia do processo de ensino-aprendizagem. Para ele, trata-se daquilo que é executado, é “aquilo que de fato acontece na sala de aula. É um truque específico, um estratagema ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato”. Desse modo, idealmente, as técnicas também devem ser consistentes com um método e, por conseguinte, estar em harmonia com uma abordagem.

Almeida Filho (2011) comenta que, modernamente, há outros fatores a se observar no processo de ensino-aprendizagem (o qual ele chama de “operação global de ensino de línguas”). Por exemplo, há toda uma gama de recursos (como a lousa, os gravadores, um computador etc.) que Anthony inseriu inicialmente dentro da técnica, mas que a rigor deveriam ser entendidos não como uma técnica em si, e sim como *recursos* para a sua aplicação.

Na visão de Anthony, de Leffa e de Almeida Filho, então, temos a abordagem servindo de ideal linguístico sobre a língua, o método servindo como fio condutor do ensino-aprendizagem e a técnica como implantação real, em sala de aula e através de certas técnicas, desse conjunto método-abordagem.

4.1.1 A proposta de Richards & Rodgers

Alguns autores (BROWN, 1997; ALMEIDA FILHO, 2011) notam que houve propostas diferentes da de Anthony, como a de Jack Richards e Theodore Rodgers, publicada pela primeira vez em 1986 no livro **Approaches and methods in language teaching**. Com esse livro⁸³, Richards e Rodgers se propõem a listar e analisar o que havia surgido de mais significativo no campo de ensino-

⁸³ Desde 1986, o livro já teve outras duas edições, revistas e significativamente ampliadas. Como a terceira edição foi lançada este ano, pude ter acesso apenas a pequena parte de seu conteúdo, na tese, portanto, só as duas primeiras.

aprendizagem de LNM no século XX, em especial a partir dos anos de 1940, momento em que essa área passou a ocupar um papel central na linguística aplicada (RICHARDS; RODGERS, 2002, p. 18).

Assim, eles afirmam: “a fim de prover um modelo mais abrangente para a discussão e análise de abordagens e métodos, revisamos e estendemos o modelo original de Anthony”⁸⁴ e, em sua proposta de rever o modelo de Anthony, então, colocam que “um método está teoricamente relacionado a uma abordagem, é organizacionalmente determinado por uma arquitetura e é concretizado, em termos práticos, por um procedimento” (RICHARDS; RODGERS, 2002, p. 20)⁸⁵. Desse modo, é possível apresentar a conexão desses elementos da seguinte forma:

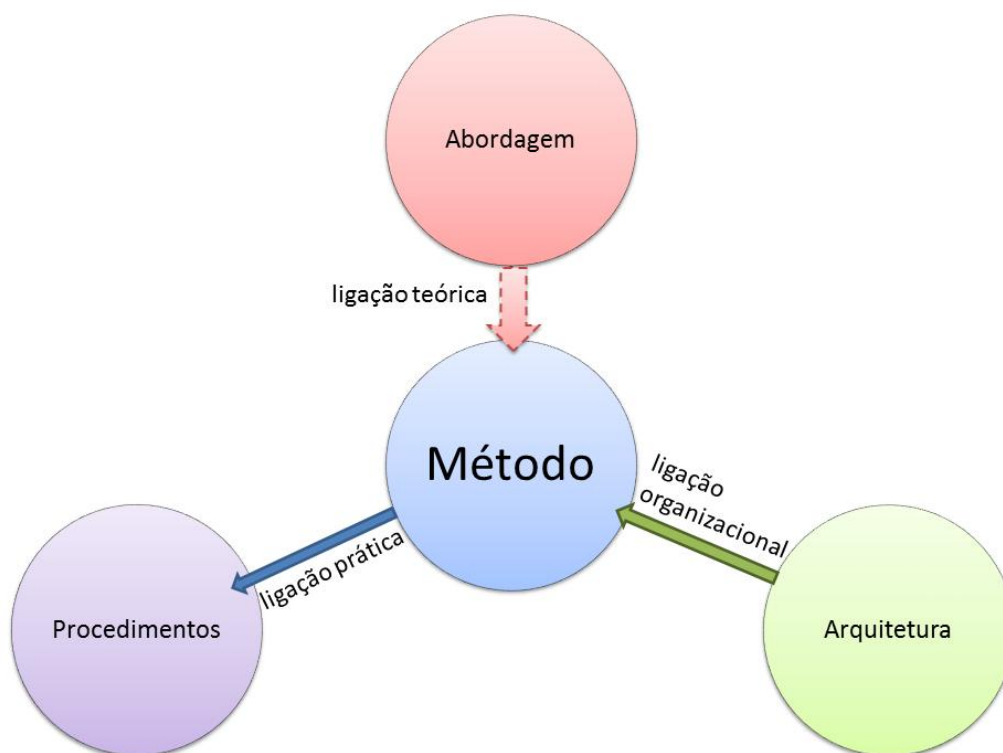


Figura 2: Esquema relacional do método no modelo de Richards & Rodgers

Na figura acima, estabelecem-se as ligações entre “método” e os diferentes níveis conceituais da “abordagem”, da “arquitetura” e dos “procedimentos”

⁸⁴ In order to provide a more comprehensive model for the discussion and analysis of approaches and methods, we have revised and extended the original Anthony model.

⁸⁵ A method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in procedure.

envolvidos na concretização do método. É preciso notar ainda que os princípios teóricos de uma “abordagem” podem ou não se concretizar na forma de *um* “método” específico (na figura acima, isso foi representado pela linha pontilhada), pois, por vezes, professores podem, a partir de sua visão de língua e de aprendizagem, pensar em “procedimentos” para a prática em sala de aula sem que esses se constituam formalmente em um “método” (RICHARDS; RODGERS, 2002, p. 24). Nesses casos, fica mais clara a função da “arquitetura”, já que é ela quem molda a parte teórica do método em “procedimentos”, como tentei explicitar na figura seguinte.

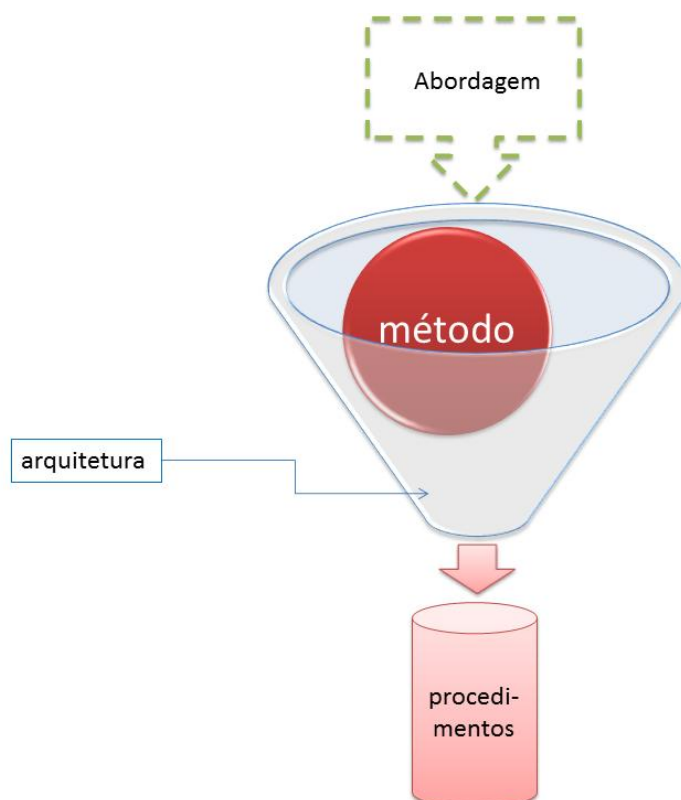


Figura 3: A “arquitetura” como modelador teórico

De acordo com o modelo de Richard e Rodgers, então, a “abordagem” se refere ao ponto de vista teórico que orienta o ensino-aprendizagem, sendo que dentro da abordagem encontram-se tanto a “teoria de língua”, quanto a “teoria de aprendizagem de línguas” que orientam o método. Por “teoria de língua”, os autores fazem referência às diferentes visões de língua, e.g. uma visão estruturalista de língua como sistema; ou uma visão funcionalista de língua como expressão de significados funcionais; ou uma visão interacional, de língua como

um meio para a realização de relacionamentos interpessoais etc. Essas visões vão orientar (juntamente com outros fatores) a constituição do método.

As “teorias de aprendizagem de línguas”, por sua vez, procuram responder a duas questões: (a) quais os processos psicolinguísticos e cognitivos centrais para a aprendizagem; e (b) quais as condições necessárias para esses processos serem bem-sucedidos. No século XX, quando o processo de ensino-aprendizagem passou a ter o aluno como foco principal, as teorias de aprendizagem ganharam um peso muito grande no desenvolvimento de novos métodos, como se vê, por exemplo, em métodos como a Sugestopédia (item 3.3.1.4.4 abaixo), em que grande importância é atribuída ao ambiente relaxante em que o estudo deve ocorrer.

Como já dito, o que liga e adequa essas teorias à prática de sala de aula é justamente a “arquitetura”, através do estabelecimento dos objetivos do curso, da seleção e organização da matéria, da escolha dos tipos de tarefas e atividades a serem utilizadas, e da atribuição dos papéis do professor, do aluno e do material didático na sala de aula (RICHARDS; RODGERS, 2002, p. 24).

A parte de “procedimentos”, por fim, trata da forma como um método *apresenta e exercita* as formas da LNM e, ainda, como ocorre o *feedback* do processo de ensino-aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 2002, p. 31):

Existem três dimensões para um método no nível do procedimento: (a) o uso de atividades de ensino (exercícios de repetição, diálogos, atividades com lacunas de informação etc.) para apresentar palavras novas e para esclarecer e demonstrar aspectos formais, comunicativos etc. da língua-alvo; (b) o modo como novas atividades de ensino em particular são usadas para praticar a língua; e (c) os procedimentos e técnicas usados para dar um retorno aos alunos com relação à forma ou o conteúdo de seus enunciados ou sentenças.⁸⁶

Sendo assim, o que Richard e Rodgers denominam como “método” é o produto dos três níveis conceituais explicados, embora os autores notem que muitas vezes não ficam claros todos esses níveis na descrição das propostas de

⁸⁶ There are three dimensions to a method at the level of procedure: (a) the use of teaching activities (drills, dialogues, information gap activities, etc.) to present new language and to clarify and demonstrate formal, communicative, or other aspects of the target language; (b) the ways in which particular teaching activities are used for practicing language; and (c) the procedures and techniques used in giving feedback to learners concerning the form or content of their utterances or sentences.

ensino, pois, por um lado, um “método” pode ser desenvolvido a partir de qualquer um desses níveis (RICHARDS; RODGERS, 2002, p. 34) e pode, por outro lado, não estar diretamente relacionado a uma “abordagem”.

Esses autores também se preocupam em explicar que, conquanto algumas das formas de ensino que analisam em seus livros não sejam entendidas como um “método” propriamente dito por seus autores, em geral, tais propostas podem ser entendidas na prática, como tendo um *status* de “método”.

O modelo teórico de Richard e Rodgers é de grande importância ainda hoje e não se opõe frontalmente ao de Anthony, mas sim o expande e o torna bem mais complexo, de modo que muitos teóricos afirmam que as definições de Anthony são ainda hoje as mais utilizadas para fins de esquematização dos níveis de “abordagem”, “método” e “técnica”. Daí, Brown (1994, p. 49) concluir que “a tentativa deles de dar um novo significado a um velho termo não se firmou na literatura pedagógica”⁸⁷. No entanto, ele também declara que uma das grandes contribuições desses autores foi a de uma melhor compreensão e superação dos métodos, pois esclareceram o que Brown (1994, p. 49-51, grifo original) chama de “metodologia”, um conceito um nível acima do de método e que o engloba:

Richard e Rodgers encorajaram-nos a enfim nos libertarmos da noção de que métodos independentes, bem marcados e delineados são os tijolos essenciais de uma **metodologia** [i.e. o estudo de práticas pedagógicas em geral]. Ao nos ajudar a pensar em termos de uma abordagem que apoia a arquitetura da nossa língua (currículos), a qual é concretizada por procedimentos variados (técnicas), pudemos ver que métodos – no sentido em que ainda usamos e entendemos esse termo – são restritivos demais, pré-programados demais, “enlatados” demais. Virtualmente todos os métodos de ensino de línguas fazem a suposição generalizada de que o que os professores “fazem” na sala de aula pode ser padronizado em um conjunto de procedimentos que se encaixam em todos os contextos. Agora estamos por demais conscientes de que esse obviamente não é o caso.⁸⁸

⁸⁷ Their attempt to give new meaning to an old term has not caught on in the pedagogical literature.

⁸⁸ Richard and Rodgers nudged us into at last relinquishing the notion that separate, definable, discrete methods are essential building blocks of **methodology** [i.e. the study of pedagogical practices in general]. By helping us to think in terms of an approach that undergirds our language designs (curricula), which are realized by various procedures (techniques), we could see that methods, as we still use and understand the term, are too restrictive, too pre-programmed, and too “pre-packaged”. Virtually all language teaching methods make the oversimplified assumption that what teachers “do” in the classroom can be conventionalized into a set of procedures that fits all contexts. We are now all too aware that such is clearly not the case.

Com essa superação do método, no final do século XX, então, surge um movimento que procura tirar o foco do ensino-aprendizagem dos “métodos” e “abordagens”, na proposta de uma “condição pós-método”. Os autores que partem da condição pós-método preferem focalizar a postura do professor frente a alunos, sala de aula, material didático e, até mesmo, abordagem e método, ainda que de modo diferente, isto é, sem procurar fixar-se em uma escolha definitiva. Para eles, menos importante do que a busca de uma abordagem correta ou um método perfeito, é a maneira como os professores conduzem sua prática e lidam com as questões surgidas em sala de aula que interessa mais.

Na próxima seção, examino os mais conhecidos métodos criados no século XX e tento localizar o lugar dado à LM e à tradução em cada um deles, seguindo os mesmos procedimentos de análise de antes.

4.2 Procedimento de análise II

No segundo período em análise, nota-se que as razões para se estudar uma LNM costumam ser de ordem eminentemente prática e utilitarista. As motivações estilísticas dos romanos e de “treinamento da mente” dos neo-humanistas alemães parecem ter cedido lugar a um pensamento voltado para o mercado de trabalho e outras necessidades quotidianas.

Assim, essas necessidades refletiram-se na criação de propostas de ensino-aprendizagem às vezes altamente específicas ao contexto do aprendiz, como se vê no ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos (cf. item 4.3.13 abaixo), criando as mais variadas formas de ensino de LNM. Essa variação fez com que a segunda parte da historiografia seja dividida em muitas pequenas seções, nas quais, graças à proximidade no tempo e às fartas fontes bibliográficas, é possível um escrutínio mais refinado das propostas.

De toda forma, sigo a análise com as mesmas perguntas do capítulo anterior:

- (α) a LM era a via de ensino da LNM? (Se não, qual o seu lugar?)
- (α') detalhamentos possíveis: por que, quando, como e por quem a LM era usada?

- (β) utilizam-se exercícios de tradução? (Qual a visão do método em relação à tradução?)
- (β') detalhes possíveis: exercícios de tradução de que tipo? Há restrições com relação ao seu uso, por exemplo, segundo o nível de proficiência dos alunos, ou há um foco em exercícios de tipo específico (oral, escrito, individual, em grupo etc.)?
- (γ) há objetivos ou valores socialmente claros e preestabelecidos por trás da aprendizagem da LNM? (A tradução se liga a eles?)

4.3 A era dos métodos

Continuando a historiografia do uso da LM e dos exercícios de tradução como recursos no ensino-aprendizagem de LNM, viu-se que, no fim do século XIX, começou um movimento de rejeição ao MGT quando os estudiosos buscaram nas nascentes ciências linguísticas o apoio para criar novos métodos.

4.3.1 O método direto

Uma das primeiras e, sem dúvida, a mais bem-sucedida reação frontal ao MGT foi o chamado “método direto”, por vezes chamado também de “método natural”, nascido ainda em fins do século XIX.

Note-se que há uma certa variação na literatura com relação à terminologia desse e de alguns outros métodos, de modo que alguns questionam se esse conjunto de propostas de ensino-aprendizagem é um “método” ou uma “abordagem” (de acordo com os termos de Anthony) e, de fato, alguns autores preferem denominá-lo como “abordagem direta” (cf. LEFFA, 1988). No entanto, seja por sua gênese preceder o trabalho de Anthony, seja pela força da tradição, o fato é que “método direto” é o nome por que ficou mais conhecido na literatura sobre ensino-aprendizagem de LNM.

O princípio fundamental desse método é que o aluno deveria entrar em contato direto com a LNM, isto é, sem intermédio da sua LM e, logo, sem que nenhuma tradução fosse envolvida. A transmissão do conhecimento se daria por meio de figuras, gestos, mímica, enfim, o que se fizesse preciso desde que sem recorrer à tradução. A ideia é que assim o aluno aprenderia a pensar diretamente na LNM.

Além disso, também é a partir desse método que se consolida a transição da ênfase das habilidades de leitura e escrita para as de expressão oral e compreensão auditiva. Em 1898, no relatório indicativo da “Comissão dos Doze”, formada pela Associação Americana de Línguas Modernas a pedido do governo dos EUA para avaliar e recomendar práticas pedagógicas escolares, encontra-se uma descrição detalhada das práticas desse método⁸⁹:

O que é o verdadeiro “método natural”? Em sua forma mais radical, ele consiste em uma série de monólogos do professor, intercalados com perguntas e respostas entre o instrutor e o pupilo – **tudo na língua estrangeira**; a evidência quase única de um sistema é o arranjo geral dos discursos e diálogos mais fáceis no início e mais difíceis ao fim. Um bocado de pantomimas acompanham a fala. Com a ajuda da gesticulação, de uma escuta atenta e pelo uso de muita repetição, o iniciante vem a associar certos atos e objetos com certas combinações de som e, finalmente, chega ao ponto de reproduzir palavras e frases estrangeiras. Quando ele chega a este estágio, as expressões já familiares são conectadas a outras novas, de modo que aquelas se tornam pistas para estas e o vocabulário rapidamente se estende, mesmo ideias gerais e abstratas sendo em última instância compreendidas pelo aluno. **A língua materna é estritamente proibida, não apenas nos lábios do pupilo, mas, tanto quanto possível, na sua mente.** Não antes de obter uma considerável familiaridade com o idioma falado, o aluno é permitido ver a língua estrangeira impressa; o estudo da gramática é reservado para um período posterior. Redações consistem na reprodução escrita de frases oralmente adquiridas. (REPORT..., 1901, p. 17. Grifos meus).⁹⁰

Um aspecto que não se alterou na transição do MGT para o método direto foi o fato de o professor continuar a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo considerado o detentor de todo o conhecimento. Por isso,

⁸⁹ Note-se, contudo, que a recomendação final do Comitê não foi a de apoiar o método direto, por entender que as escolas americanas não teriam como promover a prática de conversação para todos e que “a habilidade de conversar não deveria ser considerada como algo de importância fundamental por si só, mas como auxiliar aos fins maiores do estudo linguístico e da cultura literária” (REPORT..., 1901, p. 12). No original: “the ability to converse should not be regarded as a thing of primary importance for its own sake, but as auxiliary to the higher ends of linguistic scholarship and literary culture”.

⁹⁰ What is the genuine “natural method?” In its extreme form, it consists of a series of monologues by the teacher, interspersed with exchanges of question and answer between instructor and pupil — **all in the foreign language**; almost the only evidence of system is the arrangement, in a general way, of the easier discourses and dialogues at the beginning, and the more difficult at the end. A great deal of pantomime accompanies the talk. With the aid of this gesticulation, by attentive listening, and by dint of much repetition the beginner comes to associate certain acts and objects with certain combinations of sound, and finally reaches the point of reproducing the foreign words or phrases. When he has arrived at this stage, the expressions already familiar are connected with new ones in such a way that the former give the clue to the latter, and the vocabulary is rapidly extended, even general and abstract ideas being ultimately brought within the student’s comprehension. **The mother tongue is strictly banished, not only from the pupil’s lips, but, as far as possible, from his mind.** Not until a considerable familiarity with the spoken idiom has been attained is the scholar permitted to see the foreign language in print; the study of grammar is reserved for a still later period. Composition consists of the written reproduction of the phrases orally acquired.

nesse método, o aluno não tem autonomia e os exercícios (mesmo os de conversação) são baseados em perguntas e respostas fechadas a partir de um modelo previamente dado. Dessa forma, não há espaço para criatividade nem espaço de interação real entre alunos ou destes com o professor.

O método direto esteve ligado a grandes nomes e foi bastante popular na virada do século XIX para o XX, sendo produto do Movimento Reformista. Por seu sucesso, o método direto foi oficializado na Bélgica (1895), França (1902) e Alemanha (1902), tornando seu uso obrigatório nas escolas públicas, e, na Inglaterra, foi recomendado pelo governo durante o período de 1918 a 1939, atestando o prestígio de que gozava no início do século passado (LEFFA, 1988; WEIUHA, 2000, p. 176-7) – o próprio nome do método, inclusive, veio da maneira como a ele se referiam documentos oficiais do Ministério da Educação francês (WEIUHA, 2000, p. 177).

É curioso notar que uma crítica comum ao método direto parece responsabilizar os professores de LNM pelo destino final e declínio desse método, pois ele demandava alto grau de domínio da LNM dos professores (MACKEY, 1978; RICHARDS, RODGERS, 2002; LEFFA, 1988; MACHT, 1994). Nas palavras de William Mackey (1978, p. 146-7):

a imposição do Método Direto como um método oficial criou muitas dificuldades nos países que o adotaram. Em primeiro lugar, existiam poucos professores treinados no uso do método. A maioria deles não tinha nem a fluência, nem as técnicas, nem a energia que o método requeria. [...] À medida que se espalhou para as escolas comuns, [...] seu uso começou a declinar porque demandava professores altamente competentes, inclinados a gastar muito tempo e energia em cada lição. Os professores gradualmente retornaram a alguma forma de método de gramática e tradução.⁹¹

De qualquer forma, os teóricos também reconhecem várias outras críticas ao método direto (cf. RICHARDS; RODGERS, 2002, p. 12-3; WEIUHA, 2000, p. 177), sendo uma das principais o fato de ele partir do pressuposto de que a LNM

⁹¹ The imposition of the Direct Method as an official method created many difficulties in the countries which adopted it. In the first place, there were few teachers trained to use the method. Most of them had neither the fluency, the techniques, nor the energy which the method required. [...] As it spread to the average school, [...] its use began to decline because it demanded highly competent teachers, willing to spend a great deal of time and energy on each lesson, for results which were not always worth the effort. Teachers gradually drifted back to some forms of the grammar-translation method.

poderia ser aprendida da mesma forma que a LM, pois, especialmente no caso de alunos adultos, essa crença gerava diversas inconveniências na aprendizagem.

Resumindo, então, as características do método direto dentro das perguntas de análise propostas, percebe-se que ele: (α) rejeitava o intermédio da LM na aprendizagem da LNM, de modo que (α') a LM não deveria ser utilizada na sala de aula, fosse por alunos ou professor. Por causa dessa posição, também (β) a tradução se torna indesejada e exercícios desse tipo não eram utilizados na sala de aula. Por fim, (γ) o método direto foi o primeiro método formalmente estruturado a atribuir uma importância maior ao estudo das línguas vivas e, por isso, da necessidade de um foco na oralidade, com vistas à conversação. No relatório da Comissão dos Doze, por exemplo, lê-se na seção “O valor das línguas modernas na educação secundária”⁹² que o ensino-aprendizagem de uma LNM poderia servir aos negócios ou viagens, ou como introdução a “interesses intelectuais” (REPORT..., 1901, p. 7), deixando claro um pensamento voltado para necessidades individuais do aluno. Embora a tradução não se opusesse a esses objetivos, ela deixou de ser usada como recurso pedagógico junto com o afastamento das finalidades mais literárias e de treinamento mental do ensino-aprendizagem de LNM.

4.3.2 A abordagem oral ou o ensino de língua situacional

Richards e Rodgers (1999, p. 31 *et seq.*) defendem que o primeiro método realmente “científico”, isto é, com base sistemática em estudos de linguística aplicada nasceu das mãos de renomados cientistas britânicos (e australianos): foi a chamada “abordagem oral” ou, como ficou conhecido mais tarde, a partir dos anos 1960, o “ensino de língua situacional”.

Embora influenciado pelos preceitos do método direto, esse método é fruto dos primeiros estudos, nos anos de 1920-1930, sobre vocabulário controlado (baseado em frequência de uso) e gramática controlada (com o estabelecimento de padrões frasais [*pattern sentences*]) voltados para o ensino, elaborados por Harold Palmer (1877–1949), Michael West (1888–1973) e Sidney Hornby (1898-1978).

⁹² Value of modern languages in secondary education.

De grande utilidade na criação de material didático e desenvolvimento de um programa bem-estruturado de ensino, esses estudos inspiraram

a busca por metodologias que envolvessem princípios sistemáticos de *seleção* (os procedimentos pelos quais o conteúdo lexical e gramatical foi escolhido), *graduação* (os princípios pelos quais a organização e sequenciamento do conteúdo foi determinado) e *apresentação* (as técnicas usadas para apresentar e exercitar os itens em um curso). (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 33. Grifos originais).⁹³

As principais características do ensino de língua situacional eram seu foco na língua oral, com o ensino de leitura e escrita começando apenas após um certo nível de proficiência do aluno, e seu foco na prática através das “situações” (na verdade, frases exemplares simples), as quais provinham de um contexto básico para o uso da língua em sala de aula. Como resume George Pittman (1963 *apud* RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 35), um dos criadores australianos desse método,

nossa principal atividade em sala de aula no ensino de estruturas do inglês será a prática oral de estruturas. Essa prática oral de padrões estruturais controlados deve ser apresentada em situações arquitetadas para trazer ao pupilo a máxima quantidade de prática na fala em inglês.⁹⁴

Sobre os pontos em análise propostos, fica claro que também no método de ensino situacional (α) a língua da sala de aula deveria ser a LNM e que a LM não deveria ser usada em sala de aula, (α') fosse por alunos ou professor, pois sua técnica de ensino indutiva pedia que as regras fossem inferidas, em vez de explicadas:

se damos o significado de uma nova palavra, quer por tradução para a língua materna, quer por um equivalente na mesma língua, tão logo o apresentamos, enfraquecemos a impressão que essa palavra provoca

⁹³ An approach to methodology that involved systematic principles of *selection* (the procedures by which lexical and grammatical content was chosen), *gradation* (principles by which the organization and sequencing of content were determined), and *presentation* (techniques used for presentation and practice of items in a course).

⁹⁴ Our principal classroom activity in the teaching of English structure will be the oral practice of structures. This oral practice of controlled sentence patterns should be given in situations designed to give the greatest amount of practice in English speech to the pupil.

na mente. (BILLOWS, 1961 *apud* RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 36).⁹⁵

Além disso, como ocorria no método direto, o vocabulário inicial se propunha simples, para que o professor pudesse se utilizar de imagens, mímica etc. para dar a entender do que se tratava (em vez de usar a LM). De toda forma, como o tipo de atividade empregada também era de fundo comportamentalista, consistindo o papel do aluno, em grande parte em repetir o que ouvia ou em exercícios de substituição, o espaço para participação criativa do aluno era pequeno. Também fica claro que (β) não havia, nessa proposta de ensino, espaço para a tradução. Por fim, novamente percebe-se no ensino situacional (γ) uma proposta ligada a fins práticos de aprendizado da LNM para comunicação, e não por erudição ou treinamento mental, como no passado.

4.3.3 O método da leitura americano

Enquanto o método direto e a abordagem oral faziam sucesso na Europa e Oceania britânica, nos EUA um novo método de ensino-aprendizagem se desenvolveu, baseado em pesquisas governamentais para a educação. Note-se que os antecedentes dessas pesquisas datam ainda do final do século XIX, com o primeiro grande relatório elaborado para a Associação Nacional de Educação, anterior inclusive ao já mencionado relatório da Comissão dos Doze, de 1898.

Assim, em 1892, a Associação Americana de Línguas Modernas formou a chamada “Comissão dos Dez” para uma avaliação e reforma completa do currículo escolar, inclusive com respeito ao estudo de latim, grego e outras línguas estrangeiras modernas (REPORT..., 1895; DEXTER, 1906). Uma das perguntas de trabalho do Comitê era, inclusive, “pode alguma descrição ser dada do melhor método de ensino dessa matéria ao longo dos anos escolares?” (REPORT..., 1894, grifos meus)⁹⁶. Após dois anos de pesquisas, o relatório final aponta:

todas as Conferências em línguas estrangeiras [...] insistem em praticar a leitura em língua estrangeira em voz alta; em usar bom

⁹⁵ If we give the meaning of a new word, either by translation into the home language or by an equivalent in the same language, as soon as we introduce it, we weaken the impression which the word makes on the mind.

⁹⁶ Can any description be given of the best method of teaching this subject throughout the school course?

inglês na tradução; e em praticar a tradução oral e a escrita da língua estrangeira. (REPORT..., 1894, p. 18).⁹⁷

Dada essa orientação final do Relatório, percebe-se que o estudo nas escolas americanas ainda se aproximava do MGT, com uso da LM e também de exercícios de tradução. Em especial no tocante ao ensino-aprendizagem de latim, vê-se que persistem os valores de estudo da língua como forma de exercício cognitivo de modo que se valorizava a leitura dos clássicos e até a escrita, numa aproximação com a consciência linguística de moldes humboldtianos: a prática da escrita é “um instrumento poderoso para se ganhar uma visão penetrante da estrutura, características e espírito da língua latina, tanto no que se assemelha quanto no que difere da língua materna”⁹⁸ – e a tradução também não foi esquecida: “a importância de se devotar bastante atenção à tradução oral é agora universalmente reconhecida entre os melhores professores de escolas e faculdades” (REPORT..., 1894, p. 62)⁹⁹.

Entre 1923 e 1929, o sucesso do método direto e da abordagem oral na Europa levou o governo dos EUA, agora em conjunto com o do Canadá, a encomendar uma nova pesquisa sobre possíveis melhorias dos métodos de ensino-aprendizagem. O resultado, publicado no chamado “Relatório Coleman” (MACKEY, 1978, p. 147-8; RICHARDS; RODGERS, 1999, p.11, 15, 44), curiosamente confirmou, no tocante ao ensino-aprendizagem de LNM, a posição anterior, do Comitê dos Dez, de 1894, e do Comitê dos Doze, de 1898, recomendando a continuação da ênfase no ensino de leitura, pois

dos quatro chamados objetivos linguísticos diretos – a habilidade de ler na língua estrangeira, de entendê-la quando falada, de falar e de escrevê-la em conformidade com seu uso corrente –, os dois primeiros são os únicos nos quais podemos esperar que o nível *da grande maioria* dos nossos pupilos atinja, em dois anos, um grau de

⁹⁷ All the Conferences on foreign languages [...] insist on practice in reading the foreign language aloud, on the use of good English in translating, and on practice in translating the foreign language at sight, and in writing it.

⁹⁸ A powerful instrument for gaining a penetrating insight into the structure, idiom, and spirit of the Latin language, both in its agreement with, and in its differences from, the mother tongue.

⁹⁹ The importance of devoting a good deal of attention to translation at sight is now universally acknowledged among the best teachers in school and college.

competência que irá tornar o grupo bem-sucedido independente na língua estrangeira (COLEMAN, 1930, p. 105. Grifo original).¹⁰⁰

Foi das indicações do Relatório Coleman, então, que nasceu o “método da leitura”¹⁰¹ (às vezes chamado de “abordagem da leitura”), pois seu objetivo era desenvolver nos alunos das escolas secundárias apenas a habilidade de leitura, acreditando-se ser essa a mais factível com a realidade escolar nos EUA de então: “uma vez que a maioria dos pupilos perde seu tempo tentando alcançar o impossível [i.e. a habilidade de conversar], especialmente em cursos de dois anos, é melhor tentar algo factível, um conhecimento restrito de leitura na segunda língua” (MACKEY, 1978, p. 148)¹⁰².

O método consistia em apresentar aos alunos muitos textos com vocabulário controlado, dos quais se requeria a leitura rápida e silenciosa. Note-se que apenas a compreensão do texto era necessária, e não tradução oral ou escrita. “Mas, uma vez que a leitura silenciosa era um negócio privado e não uma atividade de grupo, os professores, querendo algo para fazer, começaram a dedicar tempo de aula a falar na língua do aprendiz sobre a língua estrangeira e o povo que a usa” (COLEMAN, 1929 *apud* MACKEY, 1978, p. 148)¹⁰³. De fato, segundo Richards e Rodgers (1999, p. 15), “o chamado método da leitura, [...] deveria na verdade ser descrito no plural – métodos da leitura –, pois várias formas diferentes de implantar uma abordagem para a leitura foram desenvolvidas”.¹⁰⁴

Algumas pessoas compararam o método da leitura ao MGT, identificando-o como uma versão “melhorada” do antigo método, porém, exceto pela falta de

¹⁰⁰ Of the four so-called direct linguistic aims – the ability to read the foreign language, to understand it when spoken, to speak it, and to write it in conformity with current usage – the first two are the only ones in which we may expect attainment by *a large majority* of our pupils to rise in two years to a degree of skill that will make the successful group relatively independent in the foreign language.

¹⁰¹ Embora o nome seja o mesmo utilizado por Macht para se referir ao método desenvolvido por Viëtor, na Alemanha, em 1887, trata-se de outro método, obviamente.

¹⁰² Since most pupils waste their time in trying to achieve the impossible [i.e. conversation skill], especially in two-year courses, it is better to try for something attainable, a limited reading knowledge of the second language.

¹⁰³ But since silent reading was a private affair and not a group activity, teachers, for want of something to do, began to spend classroom time talking in learner’s language about the foreign language and the people who use it.

¹⁰⁴ The so-called Reading Method, [...] should really be described in the plural – reading methods – since a number of different ways of implementing a reading approach have been developed.

interesse pelo desenvolvimento das habilidades de fala e compreensão oral da LNM, tal comparação é falha. Ainda que ambos tenham como *modus operandi* o uso da língua escrita, diferente do MGT, o método da leitura procurava expor o aluno diretamente a textos inteiros na língua-alvo, e não a pequenas sentenças. Além disso, a tradução não era um pressuposto desse método, pelo contrário, Coleman (1930, p. 106) acreditava que a tradução era um estágio desnecessário dos métodos anteriores, o qual precisava ser abandonado ou permitido apenas entre alunos iniciantes.

O professor deve trabalhar especificamente para **eliminar a tradução** através de instruções aos pupilos e de exercícios de repetição rápida, seguidos por questões sobre o conteúdo [do texto]. [...] **Conforme a turma avança, deveria haver menos necessidade para o uso de inglês pelo professor**, exceto na exposição de questões gramaticais, mas **pupilos mais lentos devem ser permitidos responder em inglês** em vez de responder as questões ou fazer resumos com vagarosidade dolorosa na língua estrangeira. (COLEMAN, 1930, p. 109. Grifos meus).¹⁰⁵

Ainda assim, Leffa (1988, p. 218) confirma que “ocasionalmente, exercícios de tradução eram também empregados” na abordagem da leitura, os quais segundo Mackey (1978, p. 152-3) se davam da seguinte forma:

o texto é dividido em partes curtas, cada uma precedida por uma lista de palavras a ser ensinada por contexto, tradução ou figuras. Depois que certo nível é alcançado, leituras suplementares na forma de histórias ou romances simplificados são introduzidos, a fim de permitir o aprendiz a consolidar seu vocabulário.¹⁰⁶

Com relação aos pontos em análise, então, percebe-se que a abordagem da leitura americana, não tendo a pretensão de ensinar conversação e preferindo focar a habilidade de leitura, (α) permitia o uso da LM em sala de aula, (α') especialmente pelo professor, já que boa parte do trabalho dos alunos era a leitura silenciosa ou verificação de conteúdo. Segundo Richards e Rodgers (1999, p. 44),

¹⁰⁵ The teacher must work specifically to **eliminate translation** by giving directions to pupils and by speed drills followed by questions on the content [of the text]. [...] **As the class advances there should be less need for the use of English by the teacher**, except in exposition of grammatical questions, but slower **pupils must be allowed to answer in English** instead of replying to questions and summarizing with painful slowness in the foreign language.

¹⁰⁶ The text is divided into short sections, each preceded by a list of words to be taught through context, translation or pictures. After a certain level is reached, supplementary readers in the form of stories or simplified novels are introduced, in order to enable the learner to consolidate his vocabulary.

era comum os professores discutirem em sala de aula, na LM, os textos lidos. Além disso, (β) utilizavam-se ocasionalmente de exercícios individuais de tradução, (β') a partir de certo nível vocabular. Faziam-se exercícios tanto de tradução oral quanto escrita de pequenos textos e de clássicos da literatura simplificados, e também exercícios de versão do inglês para a LNM. Quanto aos objetivos do ensino-aprendizagem de LNM, (γ) embora esteja próximo aos métodos tradicionais em termos de procedimento (*i.e.* baseia-se na leitura), o método da leitura já aponta para a visão moderna utilitarista da língua, sem valorizar *a priori* a cultura ou a erudição, o que é percebido pela escolha pragmática do método apenas por ser impossível ensinar, na escola, a conversação. Ainda assim, na prática, os professores faziam uso de textos literários, procurando educar seus alunos sobre as sociedades estrangeiras.

4.3.4 O método do exército dos EUA

Durante a II Guerra Mundial, os Estados Unidos inauguraram grandes programas de ensino de línguas para seus soldados, que precisavam aprender fluente e rapidamente várias línguas. Na década de 1940, então, os estudos de ensino-aprendizagem de LNM dão um salto nos EUA: vários programas são organizados pelos militares para ensino de milhares de alistados em cerca de quinze línguas diferentes. Com isso, há o desenvolvimento de uma nova forma de ensino que se utilizava de princípios da linguística moderna, especialmente no que esta tratava da descrição de línguas até então pouco estudadas.

Diversos linguistas americanos, como Leonard Bloomfield, o qual já vinha desenvolvendo métodos para ensinar línguas indígenas a antropólogos e outros cientistas de campo, foram convidados pelo exército e se envolveram no ensino de LNM durante a II Guerra. O próprio Bloomfield participou do programa e publicou posteriormente livros-texto com base nas experiências no “método do exército americano”, como ficou conhecido, sendo que os conceitos básicos de tais livros se ligavam às suas ideias de análise sintática e às da psicologia comportamental (BYRAM, 2000, p. 60; HÜLLEN, 2000a, p. 87).

As aulas do exército envolviam um grupo de instrutores formado por falantes nativos da LNM estudada e por linguistas treinados, falantes da LM dos alunos. Novos materiais didáticos foram elaborados e programas intensivos de horário integral (chegando até 60 horas de aula por semana) foram desenvolvidos

como a maneira mais eficiente e rápida de se começar a aprender uma nova língua, sendo que cada curso durava de seis a nove meses. Em cada sala de aula havia um nativo da LNM (o “informante”) e um linguista (ou professor) que, mesmo que não soubesse a LNM, era treinado para ajudar a esclarecer as estruturas básicas da língua para os aprendizes e fazer a supervisão durante os exercícios de repetição. Note-se que o objetivo final, porém, era ser capaz de conversar com o nativo na LNM (CHERRINGTON, 2000, p. 27; RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 45; LEFFA, 1988; JORDEN, 1985, p. 21).

Eleanor Harz Jorden (1985, p. 21) nota ainda que, anteriormente sendo praticamente desconhecida e pouquíssimo estudada, a língua japonesa foi uma das línguas a ser mais afetada em termos de visibilidade mundial por essa nova abordagem e, embora, após 1945, alguns cursos de língua japonesa ainda tivessem mantido metodologia e materiais pré-II Guerra, a maioria adotou o novo formato de ensino na forma do método audiolingual (cf. item 3.3.1.2.5).

Assim, vê-se que o método do exército foi, nos EUA, o primeiro passo distanciando-se da tradução e do ensino através do uso da LM, pois nele (α) a LM era permitida, mas (α') apenas entre professor-linguista e alunos no intuito de entender a estrutura básica da LNM. No entanto, o instrutor nativo falava apenas a LNM e os alunos deveriam-se esforçar para se comunicar com ele. Sendo assim, nesse método (β) a tradução já não era mais utilizada como um recurso pedagógico. É curioso notar, contudo, que (γ) o objetivo-mor do treinamento dos militares americanos era a tradução. O método foi encomendado pelo exército aos linguistas porque “eram urgentemente requisitados em vários departamentos do governo intérpretes e tradutores, que pudessem fazer mais do que compreender textos pré-definidos.” (CHERRINGTON, 2000, p. 27)¹⁰⁷. Logo, percebe-se também que se pressupôs que os aprendizes adquiririam juntamente com a proficiência oral na LNM a habilidade de traduzir.

¹⁰⁷ Interpreters and translators in various government departments were urgently required who could do more than comprehend set texts.

4.3.5 O método audiolingual

O método do exército lançou as bases para o mais tarde chamado de “método audiolingual”¹⁰⁸. Embora o método do exército tenha deixado de ser utilizado após a II Guerra, alguns linguistas continuaram a pesquisar sobre o ensino-aprendizagem de LNM com base numa abordagem intensiva e oral, criando propostas similares à abordagem oral britânica, mas com base na linguística estruturalista americana (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 45-7). No entanto, foi apenas quando esses princípios estruturalistas se uniram às novas abordagens pedagógicas com base, em especial, na psicologia comportamental de Skinner, nos anos 1950, que nasceu o método audiolingual.

Esse método sustentava que o aprendizado de uma nova língua ocorre através de reflexos mecânicos de repetição, os quais criam no estudante “reflexos (linguísticos) condicionados”. O foco dessa abordagem recaía, como diz o nome, sobre a oralidade, e a repetição exaustiva e memorização de palavras e frases eram fundamentais em sua técnica. Dado esse envolvimento de linguistas estruturalistas americanos e o embasamento sobre teorias modernas, pode-se dizer que essa foi a primeira vez que o ensino de LNM foi realmente visto sob um ângulo científico nos EUA.

Ainda assim, é importante notar que esse caráter científico de então pode ser questionado se considerarmos o fato de que, embora muitos pregassem a exclusão da LM das salas de aula em prol do contato direto com a LNM, muito pouco se fez para comprovar empiricamente os empecilhos que a LM supostamente criaria ao ensino-aprendizagem da LNM. O afastamento da LM já guiava as propostas do Movimento Reformista, mas seu fundamento parece nascer apenas das afirmações de seus propositores. Por exemplo, ao escrever seu manifesto, Sweet “partiu do ‘axioma geral – igualmente importante para os estudos práticos e científicos das línguas – de que a forma viva falada de toda

¹⁰⁸ Muitos autores consultados tratam como sendo o mesmo o método do exército e o audiolingual, assim como unem a estes também outros movimentos da área de estudos de linguística aplicada e ensino-aprendizagem de LNM “embrionários” do audiolingual propriamente dito. Richards e Rodgers (1999) dividem esses momentos, o que achamos por bem fazer aqui também. O nome “método audiolingual” foi utilizado pela primeira vez em 1964, em um livro de Nelson Brooks (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 48).

língua deveria ser a base do seu estudo''' (HOWATT, 1984, p. 280)¹⁰⁹, mas decerto Sweet partia de tal axioma, justamente, porque, em seu tempo, no século XIX, o estudo da LNM em sua forma oral era praticamente ignorado e porque os trabalhos científicos na área de fonética estavam ganhando espaço graças aos neogramáticos.

Ainda sobre a abordagem audiolingual, é interessante notar que as metodologias americanas de ensino-aprendizagem começaram a ganhar bastante visibilidade desde seu precursor, o método do exército. Desde o fim da II Guerra, começaram a surgir programas especializados de ensino de inglês-LNM em diversas universidades e também em escolas nos EUA e, logo, no resto do mundo. Macht (1994), por exemplo, descreve como o método audiolingual ganhou terreno lentamente na Alemanha a partir de 1965.

Além disso, como, no método audiolingual, “a língua oral era vista como um conjunto de hábitos condicionados, adquiridos por meio de processos mecânicos de estímulo e resposta” (CAMPOS, 2009, p. 14), havia uma grande preocupação em que os alunos não cometessem erros, pois poderiam condicionar-se erroneamente. Assim, a estrutura da língua era apresentada aos poucos, por meio de frases modelares, que deveriam ser repetidas exaustivamente pelos alunos e reforçadas pelo professor, o qual, portanto, continuava sendo o foco do processo de ensino-aprendizagem, controlando o comportamento linguístico dos alunos.

Leffa (1988, p. 219-22) enumera as premissas que orientavam o audiolingual: (1) “língua é fala, não escrita”, ou seja, o foco é a oralidade. Acreditava-se que o ensino precoce da escrita atrapalha o desenvolvimento correto da pronúncia; (2) “língua é um conjunto de hábitos”, ou seja, o aprendizado se dá por repetição de padrões gramaticais (crença nas teorias comportamentalistas); (3) “ensine a língua, e não sobre a língua”, isto é, usam-se sentenças modelares que devem ser repetidas. Desencorajavam-se até mesmo perguntas por parte dos alunos, pois a ideia é que a gramática deveria ser ensinada por “analogia indutiva” através da exposição direta do aluno aos fatos da língua-alvo; (4) “as línguas são diferentes” – essa premissa pretende enfatizar o papel do

¹⁰⁹ Began from ‘the general axiom – equally important for the practical and the scientific study of language – that the living spoken form of every language should be made the foundation of its study’.

planejador do curso e/ou do professor, que deveriam comparar a LM e a LNM para prever possíveis erros dos alunos, advindos de interferência da primeira na segunda, e tentar evitá-los.

Resumindo, como o método audiolingual acreditava no aprendizado pela repetição dos padrões da LNM, faz sentido que (α) a LM fosse evitada durante o aprendizado e, portanto, (β) também o uso da tradução com fins pedagógicos. De fato, Richards e Rodgers (1999, p. 58) afirmam que: “tanto quanto possível, a língua-alvo é usada como meio de instrução e a tradução ou o uso da língua materna é desencorajado”¹¹⁰. Além disso, como o aprendizado da cultura da LNM era considerado desejável, é interessante notar que o uso de exercícios de tradução era reconhecido, mas somente em níveis avançados e, pelos exemplos encontrados, pode-se supor que os exercícios fossem feitos na forma escrita: “pratique tradução apenas como um exercício literário em um nível avançado” (BROOKS 1964 *apud* RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 58).¹¹¹

Por fim, apesar de pregar esse interesse pela cultura, os exercícios de repetição e memorização do método audiolingual permitem perceber que o aprendizado da LNM não visava necessariamente ou majoritariamente o enriquecimento cultural dos alunos, de modo que (γ) não é possível dizer que houvesse um objetivo socialmente marcado no estudo da LNM.

4.3.6 O método audiovisual

Dessa mesma visão comportamentalista surgiu o “método audiovisual”, que é por muitos considerado um prolongamento da abordagem audiolingual. Segundo Campos (2009, p. 15), suas principais inovações consistem em tentativas de solução dos problemas do método direto e no fato de que, em sua última fase, nos anos de 1980, o aluno deixa de exercer um papel submisso diante do professor – ponto que o faz aproximar-se mais da abordagem comunicativa, o movimento seguinte no ensino-aprendizagem de LNM.

Segundo Andréia Azevedo (2010, p. 29), o método audiovisual nasce na França, nos anos de 1960, como parte de um movimento do governo francês de

¹¹⁰ As far as possible, the target language is used as the medium of instruction, and translation or use of the native tongue is discouraged.

¹¹¹ Practice in translation only as a literary exercise at an advanced level.

recuperação e manutenção do *status* do francês enquanto língua de prestígio mundial frente à ascensão do inglês. Em termos teóricos, esse método se baseia na teoria da enunciação de Ferdinand Brunot (1860-1938), Charles Bally (1865-1947) e Émile Benveniste (1902-76) e sua constituição foi fundamentada em pesquisas lideradas por linguistas de renome, com apoio governamental, para a determinação de um vocabulário elementar do francês, aspectos essenciais da gramática francesa etc. e subsequente elaboração de materiais didáticos.

Os órgãos que realizavam tais projetos privilegiavam a elaboração de métodos e metodologias, em detrimento da formação de professores, de modo que durante muitos anos a formação para o uso das metodologias fosse vista como uma formação de professores (GALISSON, 2001 *apud* AZEVEDO, 2010, p. 30). Essa preocupação majoritária com os materiais também foi percebida por Macht (1994), que reconhece no método audiolingual e, entende-se, no audiovisual uma preocupação maior com a forma como a LNM era organizada e exercitada em sala de aula do que com o objetivo ou a motivação daquela aprendizagem, por exemplo. Assim, ele afirma:

o impacto provocado pelo “método audiovisual” [...] foi muito mais forte no ensino de francês do que na sala de aula de inglês. [...] A despeito dos enormes esforços feitos para produzir *slides*, livros de figuras, fitas K7 e todo o tipo de material didático, esse sistema de ensino nunca foi usado em larga escala. (MACHT, 1994).¹¹²

Então, embora a proposta principal do método audiovisual fosse trazer para as salas de aula a utilização de filmes, fitas e de vídeos, no tocante aos procedimentos de ensino, ele não diferia muito do audiolingual, sendo baseado também no uso de exercícios de repetição, com uma expectativa de aprendizado da gramática da LNM “intuitivamente”, ou seja, sem que houvesse explicações a esse respeito.

Como consequência, percebe-se que também no método audiovisual (α) o uso da LM e (β) da tradução enquanto recursos pedagógicos são eliminados do ensino-aprendizagem da LNM, inclusive no ensino de iniciantes, pois, “para os

¹¹² The impact made by the ‘audio-visual method’ [...] was much stronger in the teaching of French than in the English classroom. [...] Despite the enormous efforts made to produce slides, picture-books, tapes and all sorts of teaching aids, the learning system was never used on a large scale.

autores da MAV [método audiovisual], as imagens, por si só, permitiam que os alunos associassem significantes e significados, sem o recurso da tradução”, mas, como os críticos desse método observaram, “a imagem, apesar de bastante útil no ensino de LE, não dava conta de traduzir os vocábulos abstratos” (AZEVEDO, 2010, p. 30, 32). Sobre os objetivos da aprendizagem, (γ) nota-se que, embora não seja possível entender um valor sociocultural ou literário atrelado ao estudo de LNMs associado a este método, o método audiovisual trouxe um ligeiro avanço no sentido de mostrar a cultura e usos sócio-pragmáticos da LNM em seus manuais, i.e. “uma língua mais próxima da realidade, com personagens de diferentes idades e oriundos de diversos contextos” (AZEVEDO, 2010, p. 31), ainda que mostrasse essa língua de forma mais homogeneizada do que ocorre na verdade.

Nas décadas de 1960-1970, como já mencionado, muitas outras abordagens e métodos “alternativos” surgem, mas têm bem menos sucesso que as supracitadas, isto é, não são tão amplamente aceitas ou implantadas em caráter oficial em escolas e universidades, como ocorreu com o método direto e o audiolingual, por exemplo – até o surgimento da “abordagem comunicativa” nos anos 1970.

Uma outra grande diferença entre esses métodos e os anteriores é que, a partir dessa época, as propostas pedagógicas têm seu foco na figura do aluno, e não na do professor. Comento aqui os cinco mais famosos desses métodos, observando o mesmo procedimento de análise anterior.

4.3.7 A aprendizagem de línguas em cooperação

A primeira dessas novas propostas, de 1961, é a “aprendizagem de línguas em cooperação” (CAMPOS, 2009, p. 16), também chamada de “método Curran” (LEFFA, 1988, p. 223), nome de seu criador, Charles Arthur Curran (1913-78), professor de psicologia e especialista em aconselhamento. Assim, ele aplicou a “teoria de aprendizado por aconselhamento” (*Counseling-Learning theory*) para o ensino-aprendizagem de LNM. Este é, portanto, um método ao mesmo tempo voltado para a aprendizagem de línguas e para o lado humano dos aprendizes, ajudando-os a se sentirem melhor, mais autoconfiantes sobre si mesmos etc. (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 113 *et seq.*). A aprendizagem de línguas em cooperação “advoga uma abordagem holística para o ensino de línguas, uma vez que a ‘verdadeira’ aprendizagem humana é tanto cognitiva quanto afetiva. Isto é

denominado *aprendizado da pessoa plena*”¹¹³, e por isso é um método cuja teoria difere significativamente de outros, de teorias de base linguística ou psicolinguística (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 117; 119. Grifo original).

A aprendizagem de línguas em cooperação utiliza técnicas de psicoterapia para superar a inibição e o medo de errar dos alunos. Durante a aula, os alunos sentam-se em círculo, enquanto o professor (chamado também de “conhecedor”) fica de pé fora deste. Toda vez que um aluno quer falar, o professor traduz sua fala da LM para a LNM e a sussurra de volta para o aluno (os demais podem entreouvir essa interação) e, então, o aluno fala para o grupo e para um gravador usando a LNM em voz alta para todos ouvirem. Ao fim da aula, o conjunto das frases traduzidas pelo professor é reouvido do gravador e revisado no quadro-negro. Os alunos também fazem uso da LM ao revisar as falas gravadas, tentando lembrar seus significados. Espera-se que, com o tempo, o aluno seja capaz de criar frases por si só.

Liza Campos (2009) defende que, por seu caráter afetivo e pelo alto grau de liberdade que dá aos alunos, esse método traz contribuições muito importantes ao ensino-aprendizagem de adultos. Assim, embora ele não seja, até onde se sabe, empregado hoje em dia, vários de seus princípios continuam sendo utilizados para estimular a cooperação em sala de aula.

A autora ressalta ainda o uso da LM e das traduções feitas pelo professor como um ponto crítico nesse método:

o sucesso da aprendizagem de línguas em cooperação depende muito da habilidade tradutória do professor [...]. Assim, se um aspecto da língua não é bem traduzido, pode haver entendimento errôneo de seu significado. (CAMPOS, 2009, p. 16-7).

Percebe-se, assim, que o método Curran tem (α) uma visão positiva sobre o uso da LM em sala de aula, (α') fazendo uso dela para gerar um ambiente afetivamente relaxante e agradável para os alunos, reduzindo suas ansiedades e gerando autoconfiança. Sobre esse fato ainda, Richards e Rodgers (1999, p. 123) notam que, embora diversos dos novos métodos atribuam grande importância ao

¹¹³ Advocates a holistic approach to language learning, since ‘true’ human learning is both cognitive and affective. This is termed *whole-person learning*.

bem-estar dos alunos em sala de aula, “provavelmente nenhum método confere importância tão grande a esse aspecto do aprendizado de línguas quanto a aprendizagem de línguas em cooperação”.¹¹⁴

Além disso, (β) a tradução também tem um lugar, e (β') surge entre os alunos iniciantes em sua dependência das traduções orais feitas pelo professor, as quais são, posteriormente, analisadas pelo grupo. Não há, todavia, exercícios de tradução propriamente, feitos pelos alunos. A única oportunidade de tradução por um aluno viria quando um deles, já bastante proficiente, passa a atuar como conselheiro de outros mais iniciantes (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 121). De qualquer modo, (γ) dadas as crenças de Curran e seus seguidores, o ensino-aprendizagem de LNM nesse método mais parece voltar-se para o desenvolvimento do aluno enquanto ser humano do que para o ensino-aprendizagem de uma LNM, no que se aproximaria, portanto, dos neo-humanistas. Embora os objetivos de cada curso sejam decididos pelo grupo formado, a ênfase dada aos sentimentos e necessidades de expressão dos alunos fazem parte da aula tanto quanto as características da LNM. Por fim, é interessante observar nesse método o lado comunitário assumido pela atividade, que desestimula a competição e reforça a colaboração entre os alunos.

4.3.8 O método do silêncio

Criado em 1963, o “método do silêncio” é a versão para LNM do método de alfabetização do educador e empresário Caleb Gattegno (1911-1988). Com várias peculiaridades, esse método utiliza material próprio (patenteado por Gattegno), inclusive bastonetes coloridos (*Cuisenaire rods*) que servem para substituir palavras, silenciando o professor. Os bastonetes e quadros fonéticos coloridos (chamados *Fidel charts*) servem para ligar as palavras e estruturas a seus significados, evitando a tradução da LNM para a LM dos alunos, embora, nas primeiras aulas, seja possível usar quadros fonéticos associados à LM dos estudantes (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 108).

¹¹⁴ Probably no method attaches greater importance to this aspect of language learning than does Community Language Learning.

Onde os Fidel [i.e. quadros Fidel] em língua materna são usados, o professor irá apontar para um símbolo em um quadro e, então, para seu análogo no Fidel na outra língua. Na ausência de quadros na língua materna, ou quando introduzindo um som ausente na língua materna, o professor irá dar **um** exemplo claro e audível. (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 108. Grifo meu).¹¹⁵

O silêncio do professor, portanto, beira o absoluto e, nas vezes em que ele precisa falar, fala uma única vez, sem se repetir. Para qualquer um que seja professor, a estranheza de tal procedimento é bastante óbvia. Embora a LM pudesse ser, às vezes, aceita, seu uso era desestimulado assim como o da tradução: “o significado é feito claro ao se focalizar as percepções dos estudantes, e não pela tradução. A língua materna dos estudantes pode, contudo, ser usada para dar instruções quando necessário, para ajudar um estudante a aprimorar sua pronúncia, por exemplo” (LARSEN-FREEMAN, 2008, p. 67).¹¹⁶

Com isso, esse método radicaliza ainda mais o deslocamento do foco de atenção do professor para o aluno, pois, nesse método, o professor, em silêncio a maior parte do tempo, permite aos alunos desenvolverem “independência, autonomia e responsabilidade” e ainda os faz “cooperar entre si para resolver problemas de linguagem”. Segundo Richards e Rodgers (1999, p. 99), Gattegno defende que o ensino-aprendizagem é facilitado quando os alunos descobrem ou criam coisas por conta própria (ao invés de repetir ou decorar), quando usam objetos físicos (*e.g.* seus bastonetes) e quando resolvem problemas usando a matéria a ser aprendida.

Brown (1994, p. 63) lembra as críticas feitas a esse método de que os alunos eram deixados debatendo-se com dúvidas durante longo tempo, pois precisavam de mais direcionamento e correção do que o método do silêncio permitia ao professor prover. Além disso, a própria figura do professor se tornava distante e não podia encorajar uma atmosfera comunicativa. Do ponto de vista de Gattegno, contudo, o silêncio é um estímulo para os alunos desenvolverem sua

¹¹⁵ Where native-language Fidels [i.e. Fidel charts] are used, the teacher will point to a symbol on one chart and then to its analogue on the Fidel in the other language. In the absence of native-language charts, or when introducing a sound not present in the native language, the teacher will give **one** clear, audible model.

¹¹⁶ meaning is made clear by focusing the students' perceptions, not by translation. The students' native language can, however, be used to give instructions when necessary, to help a student improve his or her pronunciation, for instance.

capacidade de concentração, atenção, crescimento pessoal e, em última instância para se desafiarem. Segundo Richards e Rodgers (1999, p. 103),

o objetivo de Gattegno não é apenas o aprendizado de uma segunda língua; é nada menos que a educação dos poderes do espírito e da sensibilidade do indivíduo. O domínio das habilidades linguísticas é visto à luz da paz interior emocional resultante da sensação de poder e controle trazida pelos novos níveis de consciência. O aprendizado pelo Método do Silêncio afirma “consolidar as dimensões humanas do ser, as quais incluem a diversidade e a individualidade como fatores essenciais para uma aceitação dos outros como contribuintes para a sua própria vida” e até mesmo nos leva “em direção a soluções melhores e mais duradouras para os conflitos hoje presentes.” (Gattegno 1972: 84).¹¹⁷

De qualquer forma, as técnicas normalmente utilizadas pelo professor em sala de aula são o uso de gestos, imagens e objetos manipuláveis (como os bastonetes) também são desafiadoras para ele enquanto profissional treinado para orientar, corrigir e direcionar as respostas dos alunos, de modo que geralmente é necessário um treinamento especial para professores nesse método.

Resumindo, vê-se que toda a novidade proposta por esse método (α) não alterou sua postura em relação à LM, que com a pequena exceção dos primeiros quadros fonéticos, não é usada na sala de aula. Concomitantemente, (β) recursos especiais são pensados para evitar a tradução, fazendo-se uso de imagens, bastonetes etc. para evitar associação direta entre LNM e a LM. Em termos de valores, (γ) o ensino-aprendizagem de LNM é entendido como um meio em um “processo de crescimento pessoal”, de modo que o método estimula o aluno a se tornar independente, autônomo e responsável, capaz de atenção e concentração e de usar criatividade e abstração para compreender a LNM.

4.3.9 Resposta física total

Outro método é a “resposta física total”, criado em 1965 por James Asher, após esse professor de psicologia observar que crianças passam um longo período apenas ouvindo antes de falar. Asher também se baseou nos trabalhos da

¹¹⁷ Gattegno's aim is not just second language learning; it is nothing less than the education of the spiritual powers and of the sensitivity of the individual. Mastery of linguistic skills are seen in the light of an emotional inner peace resulting from the sense of power and control brought about by new levels of awareness. Silent Way learning claims to “consolidate the human dimensions of being, which include variety and individuality as essential factors for an acceptance of others as contributors to one's own life” and even moves us “towards better and more lasting solutions of present-day conflicts”.

psicologia, da pedagogia humanística e outras teorias do ensino-aprendizagem de LNM para pensar nesse método que, ao demandar pouco dos alunos, os alivia da pressão e cria um ambiente de aprendizagem mais relaxante (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 87 *et seq.*).

Assim, o método de Asher também propõe que o professor de LNM se sirva de muitos comandos (em geral frases simples com verbos no imperativo), os quais os alunos devem aprender a obedecer antes de começarem efetivamente a responder, a fazer perguntas, ou a elaborar frases eles próprios.

Mais uma vez, tem-se um método que se propõe a reduzir a ansiedade percebida no ambiente da sala de aula, pois, pela movimentação, os alunos poderiam livrar-se do estresse. Como, em níveis mais avançados, nos quais os alunos começavam a falar, boa parte dos diálogos continuava sendo ensaiada e não espontânea, esse método acabou sofrendo muitas críticas de ser incompleto e eficiente apenas em níveis básicos de instrução. Na verdade, segundo Richards e Rodgers (1999, p. 91), o objetivo geral da resposta física total era desenvolver “proficiência oral básica”, isto é, apenas a capacidade de compreender e, em última instância, falar. Isso fez com que vários outros métodos adotassem exercícios desse tipo entre seus procedimentos, sem, contudo, se restringir apenas a essa metodologia – o que, de fato, o próprio Asher viria a sugerir.

Enfim, percebe-se no método da resposta física total mais um método que (α) procura fugir ao uso da LM e, conseqüentemente, (β) não faz uso da tradução, com o professor utilizando-se de comandos imperativos, gestos, ações físicas e objetos da sala de aula para fazer uso apenas da LNM. De qualquer modo, é um método que se restringe ao nível básico, de modo que evitar a LM parece um pouco cognitivamente mais factível (e fácil) que em outras propostas. Além disso, (γ) o caráter pragmático desse método, voltado para a instrução básica em LNM, também não permite perceber motivos maiores por trás do ensino-aprendizagem de LNM.

4.3.10 Sugestopédia

A “sugestologia” ou “sugestopédia” foi criada na década de 1970 pelo psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov (1926-2012).

Lozanov alegava basear-se em pesquisas soviéticas de psicologia sobre percepção extra-sensorial e de princípios da yoga para criar condições ambientais

de relaxamento na esperança de “sugestionar” aos alunos as palavras e estruturas da LNM. No entanto, como notam Richards e Rodgers (1999, p. 145, 152), Lozanov parece sugerir que a base científica por trás do método é senão um *placebo*, uma resposta à necessidade de um sistema de autoridade reconhecida pelos aprendizes para lhes trazer confiança – não só no método, mas em sua própria capacidade de aprender a LNM:

o sistema-placebo ritual pode ser yoga, pode ser hipnose, pode ser *biofeedback*, pode ser ciência experimental. “Os sistemas-placebo rituais irão mudar dramaticamente de acordo com os tempos. Suas forças sugestivas-dessuggestivas enfraquecem-se com os anos. Novos tempos criam condições para se formarem novos sistemas ‘placebo’ rituais sugestivos-dessuggestivos” (LOZANOV, 1978, p. 267 *apud* RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 152).¹¹⁸

Novamente, então, percebe-se um método focado no aluno e que luta para fazê-lo superar sua “ansiedade e inibição” (LEFFA, 1988, p. 223), o que é resolvido inclusive pela atribuição de pseudônimos e “biografias falsas” para os alunos no primeiro dia de aula, tentando dar-lhes uma “nova identidade”. Nesse método, os alunos devem submeter-se à autoridade do professor, deixar de beber, fumar e usar outras substâncias que afetem seu estado mental durante o tempo do curso, e tolerar também um certo nível de “infantilização”, que pode ser visto nas atividades propostas de jogos, dramatizações etc.

Os cursos de sugestopédia são curtos, mas intensivos: nos trinta dias de duração, os alunos são apresentados a cerca de 1.200 palavras a cada uma das dez lições. As palavras, contudo, vêm apresentadas numa lista juntamente com seu equivalente na LM, numa coluna paralela, e o professor se dispõe a discutir e responder questões feitas pelos alunos, na língua que for, pois o mais importante é evitar ansiedade e mantê-los relaxados (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 151). À discussão e leitura do texto pelos alunos, seguem-se a leitura do professor e, depois, uma terceira leitura feita ao som de uma música especialmente escolhida

¹¹⁸ The ritual placebo system might be yoga, it might be hypnosis, it might be biofeedback, it might be experimental science. “Ritual placebo systems will change dramatically in accordance with the times. Their desuggestive-suggestive strength weakens with the years. New times create conditions for building up new desuggestive-suggestive ritual ‘placebo’ systems”.

pelo professor – momento em que os alunos reclinam-se em cadeiras de especiais. Momentos de silêncio solene também constituem parte importante das aulas.

Como nota, acrescenta-se ainda que, nos anos 1990, a sugestopédia foi rebatizada como “dessugestopédia”, pois seu criador e outros teóricos adeptos desse método entenderam que, como a (des)sugestopédia visa ajudar os alunos a superarem barreiras pessoais, o método, na verdade, procura “dessugir” sentimentos de baixa autoestima etc. (LARSEN-FREEMAN, 2008, p. 73).

A sugestopédia causou bastante furor nos EUA e foi implantada também em cursos na Universidade de Toronto (Canadá), com diversos estudiosos debatendo seus resultados. Esse método (α) reconhece que a LM tem um papel importante, (α') concretizado na forma de debates e perguntas em sala de aula e na tradução do vocabulário do livro-texto, ao perceber nela uma forma de evitar a ansiedade e o desconforto dos alunos em sala de aula. Ainda assim, talvez pela brevidade de seus cursos, (β) nenhum espaço é dedicado a exercícios de tradução e (γ) os objetivos do ensino-aprendizagem de LNM, em geral, não são motivo de reflexão.

4.3.11 A abordagem natural

A “abordagem natural”, também conhecida como “modelo do monitor” ou “modelo do *input*”, tenta oferecer ao aluno o máximo e melhor *input* possível na LNM na esperança de que ele comece a falar naturalmente, “sem pressão do professor”, tudo de forma inconsciente (LEFFA, 1988, p. 224).

Esse método foi criado em 1977 por Tracy Terrell (1943-1991), professor de espanhol nos EUA, com referência ao método direto (também conhecido como “método natural”). Pouco depois, Terrell uniu-se ao linguista aplicado Stephen Krashen, cujas teorias de aquisição de LNM serviram para embasar a abordagem natural. Juntos eles lançaram o primeiro livro sobre a abordagem natural, em 1983, defendendo esse método como uma forma de se aprender a usar a língua comunicativamente, sem fazer uso de análise gramatical, exercícios gramaticais ou teorias gramaticais e sem recorrer à LM (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 128). Como se sabe, Krashen foi um dos principais teóricos a, nos anos 1980, advogar o ensino-aprendizagem monolíngue de LNM, e o grande sucesso da abordagem natural, que, ainda nos anos 2000, era largamente utilizada enquanto a maioria dos métodos criados no século XX já caíra em esquecimento (cf.

RICHARDS; RODGERS, 2002), certamente contribuiu para tornar hegemônica a crença na necessidade do monolinguismo.

Para Krashen e Terrell, a língua é a língua falada e, dentro dela, eles valorizam o aprendizado do léxico mais que outros aspectos, pois Terrell (1977 *apud* RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 130), citando Dwight Bolinger, defende que a quantidade de informação no léxico supera em muito a de qualquer outra parte da língua. Dado esse foco maciço no léxico e despreocupação quanto às formas gramaticais, a abordagem natural se propõe como um método principalmente para adultos iniciantes, ajudando-os a chegar ao nível intermediário, através de uma proposta comunicativa. Nesse contexto, o papel do professor é fornecer os estímulos compreensíveis, na forma de objetos, figuras, mapas, mímica, gestos etc., e minimizar o estresse dos alunos, não demandando deles nada que já não estejam prontos para fazer. O uso de jogos e de procedimentos da resposta física total são dois recursos utilizados nesse método, por se acreditar que são de natureza relaxante e educativa, por exemplo.

Como tantos antes, vê-se um método que, centrado no aluno, procura deixá-lo à vontade, relaxado, evitando fazê-lo sentir-se ameaçado ou envergonhado ao exigir sua fala, tentando construir sua autoconfiança.

Quanto às perguntas em análise, temos um método que, como seu inspirador (o método direto), (α) procura abolir completamente o uso da LM em sala de aula, por crer na sua interferência negativa sobre a LNM (cf. KRASHEN, 2009, p. 28-29). Como resultando, (β) nenhum exercício de tradução é tampouco adotado. Por fim, (γ) dentro da teoria e dos pressupostos da abordagem natural não é possível observar nenhum objetivo maior por trás do ensino-aprendizagem de LNM para além dos objetivos individuais dos alunos.

4.3.12 A abordagem comunicativa

O “ensino de língua comunicativo” ou “abordagem comunicativa” (AC) é a mais importante abordagem do século XX e a mais utilizada até hoje, dada a mudança radical que propôs para os objetivos do ensino-aprendizagem de LNM e organização da sala de aula em relação aos demais métodos do século.

Seu nascimento advém, na verdade, de um encontro entre diversas áreas do conhecimento humano, como a antropologia, sociologia, filosofia, psicologia, pedagogia e, claro, a linguística aplicada. Em termos linguísticos, a teoria por trás

da AC deriva, principalmente, dos trabalhos do sociolinguista americano Dell Hymes, com sua chamada “competência comunicativa”, e também das propostas sistêmico-funcionalistas do linguista britânico Michael Halliday e de outros neo-firthianos, desenvolvidas a partir do final dos anos 1960 e pela década seguinte. Defendendo uma “ciência do homem social”, Hymes foi um crítico severo das teorias linguísticas estruturalistas por analisarem a língua fora do contexto de uso:

Hymes argumentou que, para se comunicarem com eficácia, os falantes têm de saber não apenas o que é gramaticalmente correto/incorrecto, mas o que é comunicativamente apropriado em um dado contexto. [...] Hymes era muito crítico das teorias que explicitamente se propõem a ignorar o impacto do contexto social em como a língua é usada e, portanto, da dicotomia competência/desempenho proposta por Chomsky (ecoando de certa forma a distinção *langue* e *parole* feita por Saussure, 1916). (LILLIS, 2006, p. 666-7).¹¹⁹

Em contrapartida, Hymes propunha o que chamou de “competência comunicativa”, isto é, uma competência do falante de saber não apenas as estruturas da língua, mas igualmente saber como e quando usar tal conhecimento, sendo essa segunda capacidade crucial para uma comunicação efetiva.

Hymes (1972a, p. 282) oferece a competência comunicativa como um termo mais geral e hierarquicamente superior para englobar as capacidades linguísticas do indivíduo, que incluem igualmente o conhecimento e o uso: “a competência é dependente tanto do conhecimento (tácito) quanto (da capacidade) do uso”. (LILLIS, 2006, p. 667).¹²⁰

Entre os anos 1970 e 1980, então, essa teoria inspirou teóricos e professores do ensino-aprendizagem de LNM da Inglaterra e da Europa continental a repensarem suas práticas, migrando o foco da correção e acuidade léxico-gramatical para a capacidade de comunicação do aprendiz de forma global. Para Sandra Savignon (2006, p. 673), uma das pioneiras no ensino comunicativo nos EUA,

¹¹⁹ Hymes argued that in order to communicate effectively, speakers had to know not only what was grammatically correct/incorrect, but what was communicatively appropriate in any given context. [...] Hymes was highly critical of a theory that explicitly set out to ignore the impact of social context on how language is used and hence the competence/performance dichotomy set up by Chomsky (echoing in some ways the *langue* and *parole* distinction made by Saussure, 1916).

¹²⁰ Hymes (1972a: 282) offers communicative competence as a more general and superordinate term to encompass the language capabilities of the individual that include both knowledge and use: “competence is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use.”

a essência do ensino de língua comunicativo é o engajamento dos aprendizes na comunicação para permitir-lhes desenvolver sua competência comunicativa. O uso do termo “comunicativo” em referência ao ensino de línguas se refere tanto ao processo quanto aos objetivos do aprendizado. [...] O termo “competência” é definido como a expressão, interpretação e negociação de significados.¹²¹

Sendo assim, tem-se uma forma de ensino-aprendizagem preocupada basicamente com que o aprendiz tente, desde os níveis iniciais, comunicar-se. O professor, por sua vez, deve criar a oportunidade para que os alunos interajam, buscando sempre atividades que os permitam focalizar mais o significado do que características formais da LNM. Daí também que a AC esteja sempre focada no contexto:

o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. [...] A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. (LEFFA, 1988, p. 226).

Essa valorização da capacidade de comunicação das pessoas pode ser melhor compreendida se percebido o contexto de surgimento da AC na Europa de então, quando os primórdios da atual União Europeia se constituíam e uma crescente necessidade de diálogo entre os países do Conselho da Europa se fazia sentir. Assim, o Conselho da Europa tornou o desenvolvimento de métodos de ensino-aprendizagem de LNM uma de suas maiores prioridades, investindo em livros, monografias e conferências internacionais sobre ensino de línguas e até auxiliando na formação da Associação Internacional de Linguística Aplicada – AILA (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 65).

Nesse cenário, surgem as primeiras análises dos “significados comunicativos” que os estudantes de uma LNM deveriam aprender, sendo David Wilkins um de seus precursores. Wilkins tentou descrever o núcleo da linguagem através dos significados por trás do uso comunicativo da língua, dividindo estes em dois tipos: categorias nocionais (e.g. conceitos como tempo, sequência, quantidade, localização, frequência) e categorias de função comunicativa (pedido,

¹²¹ the essence of CLT [communicative language teaching] is the engagement of learners in communication to allow them to develop their communicative competence. Use of the term ‘communicative’ in reference to language teaching refers to both the process and goals of learning. [...] Competence is defined as the expression, interpretation, and negotiation of meaning.

negação, oferta, reclamação). Embora essa análise tenha depois sido criticada por adeptos da AC por fragmentar demasiadamente a visão de língua, o principal livro de Wilkins, **Notional Syllabuses** (1976), teve um grande impacto no desenvolvimento do ensino comunicativo (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 65), pois se percebe que, embora a AC não tenha um formato específico como outros métodos, sua base segue uma organização do ensino através dos aspectos funcionais da língua, tomando como base as estruturas gramaticais que os proporcionam.

Apesar de tal organização, Campos (2009, p. 21) defende que “essa abordagem busca ver a língua como um todo e não dividida em partes. Por isso, tenta integrar as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir na sala de aula”. A proposta da AC, então, é abarcar a comunicação em todos os seus meios e, por causa disso, também as técnicas e procedimentos utilizados em sala de aula serão os mais variados – embora haja uma preferência por jogos, dramatizações e outras formas de fazer os alunos se envolverem em experiências comunicativas. Além disso, Brown (2007, p. 241) nota que, diferentemente de métodos anteriores, a interação deve acontecer de forma espontânea, e não pela memorização de diálogos. As atividades são planejadas objetivando um uso da língua significativo, funcional, autêntico e pragmático.

A instrução baseada em conteúdo, ou melhor, em contextos mostra a importância da língua ao transmitir informações de relevância e, assim, facilita a compreensão e seu entendimento ao aumentar a motivação intrínseca do aluno. Rompe, dessa forma, radicalmente com um aspecto do método de gramática-tradução, que apresentava frases desconexas aos alunos para que traduzissem. (CAMPOS, 2009, p. 21).

Apesar de toda essa abertura metodológica e preocupação com os contextos de uso reais da LNM, percebe-se que, mesmo na AC, não se criou nenhum espaço específico para o uso da LM em sala de aula ou para os exercícios de tradução, parecendo ceder a esses recursos apenas quando necessário. Assim, Finocchiaro e Brumfit (1983 *apud* RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 67) escreveram que na AC: “o uso judicioso da língua materna é aceitável quando factível” e que “a tradução pode ser usada quando os estudantes precisarem ou se

beneficiarem dela”¹²². Leffa (1988, p. 227) também nota que, na AC, “o uso da língua materna é permitido, principalmente no início do curso ou quando se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da L2”.

Ainda assim, Henry Widdowson, um dos principais teóricos da AC, é também um dos principais defensores da reabilitação da LM e da tradução em sala de aula. Primeiramente, Widdowson (1979a, p. 75) critica que a tradição pedagógica até então viesse tratando o aluno como *tabula rasa*, sem aproveitar seus conhecimentos:

a metodologia de ensino de línguas no passado não tem se destacado por reconhecer que aprendizes têm conhecimentos e experiências que podem usar para lidar com sua tarefa de adquirir outra língua. A suposição, muitas vezes, tem sido de que o professor está-lhe mostrando algo completamente novo, e o aprendiz é ativamente desencorajado a associar isso com o que já lhe é familiar através da transferência de sua experiência pela tradução. Isso quer dizer que ele não deve exercitar a estratégia de aprendizado normal de relacionar a nova experiência com padrões conceituais e comportamentais existentes. Assim, as técnicas do professor têm, às vezes, tendido a isolar o aprendiz e a colocá-lo à parte de sua própria experiência de linguagem.¹²³

Note-se que um dos grandes problemas nessa situação é que, muitas vezes, os aprendizes só podem trazer tais conhecimentos pelo uso da LM em sala e, percebendo isso, Widdowson (1979a, p. 83) afirma que “tal discussão provavelmente seja mais bem feita na língua materna, embora isso, novamente, dependa de circunstâncias particulares”¹²⁴. Ao fazer uma atividade cujo objetivo é escrever na LNM, por exemplo, ele indica que “os aprendizes também podem ser encorajados a escrever equivalentes traduzidos da passagem, de tal forma abertamente fazendo referência a seu conhecimento de como a língua geralmente

¹²² judicious use of native language is accepted where feasible” / “translation may be used where students need or benefit from it.

¹²³ Language teaching methodology in the past has not been notable for its recognition that learners have knowledge and experience which they can bring to bear on their task in acquiring another language. Often the assumption has been that the teacher is presenting something entirely new and the learner is actively discouraged from associating it with what is already familiar to him by transferring his experience through translation. That is to say, he is not supposed to exercise the normal learning strategy of relating new experience to existing conceptual and behavioural patterns. Thus the techniques of the teacher have sometimes tended to isolate the learner and to put him at one remove from his own experience of language.

¹²⁴ Such a discussion is probably best carried out in the mother tongue, although this, again, will depend on particular circumstances.

opera como uso”¹²⁵. Desse modo, entendo que Widdowson vê na tradução um possível recurso pedagógico, senão em qualquer ambiente de estudo, ao menos em casos específicos – como, baseado em seus exemplos, quando a LNM está sendo estudada para fins acadêmicos, com especial interesse dos alunos na habilidade de leitura. Em outro texto, o autor afirma:

a tradução, concebida de uma certa maneira, pode ser um instrumento pedagógico muito útil e, de fato, em algumas circunstâncias – especialmente aquelas em que uma língua estrangeira está sendo aprendida para “fins especiais”, como uma matéria secundária – certo tipo de tradução pode prover os meios mais eficazes de aprendizagem. (WIDDOWSON, 1979b, p. 98).¹²⁶

Como se pode perceber, também por essas falas de Widdowson, a AC confirmará a tendência de foco sobre o aluno e suas necessidades de aprendizado, tornando o professor seu “guia” na descoberta da LNM. O professor deverá tomar especial cuidado com o material e as tarefas passadas aos alunos, para que sejam “significativas”, isto é, problemas autênticos e bem contextualizados para os alunos resolverem. Os textos lidos, por exemplo, não devem ser artificiais, mas autênticos e retirados de todos os suportes possíveis (jornais, revistas, bulas de remédio, panfletos etc.) – ecoando as demandas de Ratke, no século XVII.

Com relação às perguntas de análise, então, vemos que a AC não tem uma visão necessariamente negativa quanto (α) ao uso da LM e (β) da tradução. Ainda assim, a princípio, percebe-se que esses recursos também não são estimulados ou completamente incorporados, pois muitas restrições são colocadas a seu lado. Quando proposta, (β') a tradução aparece como uma excepcionalidade, por força da necessidade (e.g. turmas iniciantes) ou quando for de “especial do interesse dos alunos”. No entanto, como a grande vantagem da AC é justamente sua abertura para os interesses e necessidades dos aprendizes, as portas ficam “entreabertas” para esses exercícios. Por fim, (γ) com a AC vê-se que o ensino-aprendizagem de LNM ganha um novo objetivo geral, a saber, a *comunicação*. A aproximação das

¹²⁵ The learners might also be encouraged to write translation equivalents of the passage, thus overtly making reference to their knowledge of how language generally operates as use.

¹²⁶ Translation, conceived of in a certain way, can be a very useful pedagogic device and indeed in some circumstances, notably those where a foreign language is being learnt for ‘special purposes’ as a service subject, translation of a kind may provide the most effective means of learning.

fronteiras mundiais pela globalização faz com que agora, mais do que nunca, o estudo de uma língua seja visto como uma ferramenta para a vida intercultural ou transcultural.

Richards e Rodgers (2002, p. 172-174) observam que a mudança paradigmática provocada pela AC trouxe uma abordagem mais humanista para o ensino-aprendizagem de LNM e, talvez porque isso fosse necessário, essa abordagem rapidamente foi adotada mundo afora, a tal ponto que “as características da metodologia comunicativa supracitadas referem-se a aspectos muito gerais do ensino-aprendizagem de línguas que são agora vastamente aceitos como autoevidentes na profissão” (RICHARDS; RODGERS (2002, p. 173)¹²⁷.

No entanto, a AC é uma abordagem e não um método, de modo que pode ser adaptada para uma variedade de procedimentos. Isso de fato aconteceu, de forma que Richard e Rodgers (2002) avaliaram na segunda edição de **Approaches and methods...** uma série de novos métodos derivados direta ou indiretamente da AC, cada qual centrando sua arquitetura ou procedimentos em um aspecto diferente dessa abordagem. Por exemplo, o “ensino baseado no conteúdo” defende que o conteúdo e os assuntos tratados são fundamentais, focalizando-se, portanto, a qualidade do *input* levado aos aprendizes. Num outro exemplo, o “ensino cooperativo de línguas” concentra-se nos fatores organizacionais da sala de aula, utilizando ao máximo atividades cooperativas em grupos ou pares. O “ensino baseado em tarefas”, por sua vez, gira em torno das tarefas comunicativas, consideradas como unidade de planejamento e instrução do curso.

Uma vez que todos esses métodos derivados da AC “subscrevem-se a uma filosofia de ensino similar”, entendo que não há vantagens em debruçar-me sobre cada um deles aqui.

4.3.13 A LinFE no Brasil

Ainda que existam diversos outros métodos que poderiam ser somados a esta seção, quero acrescentar, como um último a ser notado, a política de ensino

¹²⁷ The characteristics of communicative methodology just cited address very general aspects of language learning and teaching that are now largely accepted as self-evident and axiomatic throughout the profession.

de “línguas instrumentais” ou “línguas para fins específicos” (LinFE), adotada nas escolas públicas e em diversas universidades do país.

Diversos autores consideram que a ideia de estudar uma língua com um fim específico já é antiga, podendo ser retrçada a manuais de ensino-aprendizagem da Idade Média, quicá da Antiguidade greco-romana (FERREIRA; ROSA, 2008; SILVA, 2011; ARAKI, 2013). No entanto, semelhante ao que ocorre com o ensino-aprendizagem de LNM em geral, em termos de organização, sistematização e parâmetros pedagógicos, apenas no século XX, mais especificamente após a II Guerra Mundial, é que o ensino-aprendizagem de LinFE ganha mais visibilidade e se constitui como um campo de teorização próprio. Nesse sentido, é notável como o próprio “nascimento” desse campo pode ser visto como a culminação das tendências gerais dos demais métodos supramencionados de se voltarem mais e mais para as necessidades específicas dos alunos, chegando ao ponto de hoje serem facilmente encontráveis em grandes livrarias manuais de LinFE para se aprender a “língua X para negócios”, “língua X para passar na prova Y”, “língua X para paquera” etc.

A marca dos métodos de ensino-aprendizagem de LinFE, então, é a de serem construídos a partir da identificação das necessidades ou objetivos dos alunos, que passam ser as metas do curso – ou, como explica Solange Vereza (2013, p. 84), uma abordagem de LinFE não tem como meta uma *forma* linguística, mas sim uma *função*. Essa característica variável da LinFE faz com que, só após a definição de sua meta, o procedimento adotado para o ensino possa ser definido e essa variabilidade é uma das peculiaridades desse método, o qual também precisa, em geral, se adequar a outras condições, como, por exemplo, o local de ensino (às vezes, locais de trabalho e não salas de aula normais), a idade dos alunos, a duração do curso.

Hutchinson e Waters (1987 *apud* ARAKI, 2013, p. 33) defendem que o que diferencia a LinFE dos cursos “normais” de LNM não é a existência de uma necessidade específica, e sim a consciência de se haver tal necessidade. No entanto, creio que menos do que a “consciência” dessa necessidade, o que diferencia os cursos de LinFE é a possibilidade real, prevista *a priori*, de serem organizados com vista a especificidades (dos alunos, da situação etc.), enquanto a maioria dos cursos “normais”, sendo generalistas, têm mais dificuldade de fazê-lo. Em um curso “comum”, o professor só pode tentar se ajustar às demandas de seus

alunos após o início das aulas e, mesmo assim, conta em geral com restrições sobre o que pode ou não ser alterado no programa inicialmente planejado.

No Brasil, a adoção do ensino-aprendizagem de LinFE como parâmetro curricular na educação fundamental e na superior, especialmente na forma do “inglês instrumental”, deu grande visibilidade e importância a essa modalidade no âmbito da Educação nacional. A origem dessa política pública remonta ao ano de 1980, quando foi planejado o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras, originalmente coordenado pela professora Maria Antonieta Alba Celani, da PUC de São Paulo, com o apoio do Conselho Britânico (FERREIRA; ROSA, 2008, p. 2; SILVA, 2011, p. 16; ARAKI, 2013, p. 34). Várias pesquisas foram realizadas para se estabelecerem as necessidades dos estudantes universitários brasileiros e fóruns de discussão e revistas foram elaborados para se chegar a um acordo, pois, como diz o próprio nome do projeto, desde o princípio visava-se à implantação de uma metodologia nacional, no caso, para o ensino de língua inglesa instrumental. Por fim, o projeto foi implantado em 23 universidades, procurando servir às necessidades de “leitura acadêmica”¹²⁸ de estudantes dos mais variados cursos¹²⁹. Segundo Ferreira & Rosa (2008, p. 1), nesse tipo de curso,

o objetivo principal [é] capacitar o aluno a ler e compreender textos acadêmicos em inglês, usando estratégias e técnicas de leitura específicas dentro de um esquema de atividades de caráter autônomo. Embora o aluno seja o protagonista nessa concepção social de leitura, o professor também desempenha um papel de destaque como facilitador nesse processo de construção conjunta, pois caberá a ele acompanhar e auxiliar o aluno até que este assuma a responsabilidade pelo seu desenvolvimento demonstrando estar apto a realizar as atividades sozinho. A gramática é ensinada de maneira contextualizada, ajudando na compreensão de textos acadêmicos. O vocabulário trabalhado relaciona-se, principalmente, com a área de estudo do aluno.

Note-se também que toda as explicações e comunicação em sala de aula ocorrem em LM, pois o que mais interessa é a compreensão do material lido.

Na década de 1990, o Governo brasileiro resolveu estender a política do ensino de línguas instrumentais também para a educação fundamental, como se lê

¹²⁸ Essa modalidade é muitas vezes referida na literatura como “língua para fins acadêmicos”.

¹²⁹ Vereza (2013, p. 81) nota que, no mundo todo, o foco na leitura é o mais produtivo dentro da área de inglês para fins específicos.

nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Vale notar que, no contexto escolar, os PCN não determinam qual a LNM a ser adotada por cada escola, facultando tal decisão a critérios históricos, tradicionais e relativos a cada comunidade local, como, por exemplo, a existência de colônias de imigrantes na região.

Assim, apesar das críticas ao que poderia ser entendido como uma educação “capenga”, que se afasta dos ideais comunicativos vigentes, o Governo brasileiro, ao considerar, por um lado, as necessidades socioculturais e profissionais dos jovens brasileiros e, por outro, a realidade da sala de aula nacional, entendeu que mais vantagens haveria ao se investir no ensino-aprendizagem instrumental focado na habilidade de leitura:

a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. **A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.** (BRASIL, 1998, p. 20. Grifos meus).

E, continuando, os PCN reafirmam que, em linhas gerais, o que a aprendizagem de uma LNM deve trazer para o estudante do fundamental é: “aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis” e, também, deve “possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 28-9).

Os PCN consideram até mesmo, em termos metodológicos, a inviabilidade de se adotar alguns dos métodos até aqui examinados frente aos desafios e necessidades da educação fundamental brasileira, concluindo que, “em vez de se acatar imposições feitas por diferentes métodos, pensa-se mais em termos de uma variedade de opções pedagógicas” (BRASIL, 1998, p. 76). Nesse sentido, é interessante notar a semelhança entre os PCN e as conclusões do governo americano na virada do século XX (cf. item 4.3.3), cujas orientações só mudaram por causa de seus esforços de guerra.

Quanto aos exercícios de tradução, os PCN observam apenas que não devem ser utilizados como pura averiguação de regras gramaticais (BRASIL,

1998, p. 54). Ou seja, embora não haja orientação contrária a exercícios de tradução, também não há, nesse documento, nem estímulo direto a eles, nem reflexão sobre como esses recursos poderiam ser aproveitados.

Os PCN do ensino médio brasileiro (PCNEM), por sua vez, embora não tenham associado suas aulas de LNM à LinFE, reconhecem a prioridade da leitura e da compreensão de textos verbais orais e escritos (BRASIL, 2002, p. 94). Nas orientações complementares ao PCNEM, vê-se que novamente a ligação entre LM e LNM é valorizada como facilitadora de uma consciência linguística nos alunos e, para isso, exercícios de tradução são recomendados em diversos momentos desses parâmetros. Por exemplo, sugere-se que “há elementos textuais em língua estrangeira que podem estar relacionados a seus equivalentes na língua materna ou a outros códigos estrangeiros” e que verificar a “correlação” de tais elementos facilita a compreensão: “as legendas, em português, de filmes estrangeiros podem ser objeto de estudo quanto ao aspecto da tradução e adequação da transposição linguística” (BRASIL, 2002, p. 97).

Sobre a aquisição de repertório vocabular também, os PCNEM recomendam que o professor propicie a seus alunos atividades que lhes deem familiaridade no manejo do dicionário através, por exemplo, do “desenvolvimento de técnicas de tradução e versão, partindo de palavras-chave e de palavras-ferramenta (verbos, substantivos, conjunções)” (BRASIL, 2002, p. 105).

Além disso, embora o texto do PCNEM faça ressalvas de que o aluno deve ser capaz de compreender um texto sem ter que traduzi-lo completamente, debruçando-se sobre cada palavra, o texto reforça que está subentendido em “compreender” a capacidade de resumir o texto lido e fazer uma “tradução simples” dele (BRASIL, 2002, p. 109, 113-114).

Embora seja possível fazer uma crítica à definição de “tradução” que se entrevê nas linhas do PCNEM, ao associá-la a termos como “transposição” e “equivalência” sem uma problematização maior desses conceitos¹³⁰, também é de

¹³⁰ Veja-se, por exemplo, o trecho: “ao traduzir um texto em língua estrangeira para a língua materna, o aluno deve fazer escolhas lexicais, semânticas e sintáticas que melhor reflitam o texto original, num processo de transcrição lingüística representado pela transposição textual de uma língua para outra”. Acredito que os autores do texto, por um lado, percebem a realidade de que se transforma o texto (dado o uso de “transcrição”), mas ao usarem o verbo “transpor” deixam transparecer uma falta de clareza quanto à necessidade dessa transformação.

se louvar a postura governamental por procurar utilizar-se de técnicas de ensino variadas, independentemente de métodos.

Assim, vemos que os métodos associados ao ensino-aprendizagem LinFE no Brasil, optando de forma geral pela priorização da leitura, (α) apoiam-se sobre o uso da LM em sala de aula, criando vínculos explícitos entre a LM e a LNM para aflorarem a consciência linguística dos alunos, especialmente aqueles em idade escolar. Nas aulas, então, (α') abre-se espaço para a LM tanto por parte de pupilos, quanto do mestre. Além disso, especialmente no ambiente do ensino médio, (β) exercícios de tradução são sugeridos pelos PCN, (β') abarcando variados gêneros textuais, de acordo com o discernimento do professor. Entre os exercícios sugeridos nos **PCN+** (BRASIL, 2002), há a tradução de legendas de filmes, de letras de música, poesia e de textos em geral, neste último caso especialmente na forma de resumo do texto lido. Note-se que também se recomenda uma variação entre exercícios de tradução escrita e oral (BRASIL, 2002, p. 109).

Do ponto de vista do Governo brasileiro e, portanto, idealmente, da sociedade brasileira, (γ) o ensino-aprendizagem de LNM tem uma função socialmente multifacetada bem estabelecida: aumentar a autopercepção do sujeito como ser humano e como cidadão, contribuindo para sua consciência linguística crítica e capacidade de análise do mundo.

Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele [o aluno] aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 19).

Em termos práticos, propõe-se pela LinFE no Brasil que o estudo da LNM deve: permitir ao aluno seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, inclusive quanto ao aprendizado da LM; possibilitar-lhe acesso ao ensino superior, no caso da educação básica, e, no caso do ensino superior, acesso a textos científicos estrangeiros, de modo a aproximá-lo de saberes transnacionais, sejam de natureza técnica ou humanista; e, ao colaborar em seu letramento crítico, ajudá-lo a exercer sua cidadania seja no Brasil, seja no mundo.

4.4 A era pós-método

Como já dito no capítulo 2, a corrente linguística do pós-estruturalismo critica a homogeneidade atribuída aos sistemas linguísticos e sociais, ressaltando as variações e conflitos que os permeiam e constituem. Graças a esse novo entendimento de língua, também se sobrepôs à busca pelo método perfeito uma nova postura, aberta a uma multiplicidade de soluções para as questões do ensino-aprendizagem de LNM e denominada como “condição pós-método”.

Dada a grande profusão de métodos surgida nos últimos 50 anos, eis que, durante os anos 1990, alguns autores identificaram entre seus pares uma dificuldade em determinar qual seria o melhor método de ensino de LNM, mas, como notou Prabhu (1990b), terminaram concordando tacitamente em desistir de uma investigação mais aprofundada do porquê de tal dificuldade. Prabhu considera essa atitude conformista inaceitável, pois destitui a prática educadora de seu caráter acadêmico-científico e reforça a tendência à rotinização excessiva (*over-routinisation*) de sua prática.

Para Prabhu (1990a; 1990b), a rotinização da prática de ensino é necessária e inevitável até certo ponto, porém, quando isso se torna excessivo ao ponto de o professor não refletir mais sobre sua prática e apenas executá-la mecanicamente, torna-se um problema. Nesse sentido, Prabhu defende o que chama de “senso de plausibilidade” (*plausibility sense*), mas que, fazendo um paralelo com o conceito de consciência linguística, poder-se-ia chamar de “consciência docente”, uma vez que consiste na reflexão do professor sobre sua própria prática pedagógica, que nasce não apenas da autorreflexão, mas também da troca com seus pares, pelo estudo continuado, pelas experiências em sala de aula etc. Nas palavras do pesquisador indiano:

no ensino também há, como em outras interações recorrentes, uma necessidade de rotinização. No entanto, se o trabalho se torna excessivamente rotinizado, não há nenhum senso de plausibilidade em uso. O “senso de plausibilidade” fica soterrado ou congelado ou petrificado. Dessa perspectiva, **o objetivo da atividade profissional deveria ser manter o senso de plausibilidade do professor vivo e, portanto, aberto às influências da experiência de ensino em curso e à interação com as percepções e os sentidos de plausibilidade de outros professores.** Acredito que esse seja o processo de desenvolvimento do professor. *Tem* de existir algum grau de rotinização, mas é preciso que haja espaço para que algo esteja em jogo, um espaço para satisfação ou insatisfação, de modo que algo

seja aprendido no ato de ensinar. (PRABHU, 1990a. *Negrito meu, itálico original*).¹³¹

É nesse sentido de busca contínua e crítica por uma *prática de ensino aprimorada*, portanto, que Prabhu (1990b, p. 175) defende que não há um método (ou abordagem) específico de ensino melhor que outro, pois qualquer que seja o enfoque escolhido pelo professor ele deverá sempre estar aberto a uma revisão, sempre evitando a rotinização excessiva do trabalho do professor em sala de aula. Mais ainda, a própria esperança de que haja um método perfeito reforça, para Prabhu, uma visão do ensino como um conjunto fixo de procedimentos, receita de um sucesso garantido. É contra essa fixidez, justamente, que o professor deve lutar para se manter sensível às necessidades do contexto, dos alunos, à sua prática e ao processo de ensino-aprendizagem como um todo.

A busca por um método inerentemente melhor deve, talvez, dar vez à busca por meios pelos quais as percepções pedagógicas de professores e especialistas possam interagir mais amplamente umas com as outras, de forma que o ensino possa se tornar mais ampla e maximamente real. (PRABHU, 1990b).¹³²

Brown (1997, p. 10) também tentou identificar as razões pelas quais a escolha de um único método não será nunca suficiente. Ele enumerou, assim, as quatro causas que constituem o “réquiem dos métodos”: (a) os métodos são muito prescritivos, assumindo muito sobre o contexto, e, por isso, generalizando demais; (b) os métodos costumam ser bastante distintos uns dos outros nos estágios iniciais, mas praticamente idênticos em estágios mais avançados; (c) os métodos não podem ser empiricamente testados por quantificadores científicos, a fim de se comprovar qual o melhor, devido ao fato de a pedagogia linguística ser de natureza sutil e intuitiva; (d) os métodos são feitos sob o “projeto semipolítico ou

¹³¹ There is also in teaching, as in other recurrent interactions, a need for routinisation. But if the job becomes over-routinised, there is no sense of plausibility engaged. The “sense of plausibility” gets buried or frozen or ossified. From that point of view, **the aim of professional activity should be to keep the teacher’s sense of plausibility alive and therefore open to influence by the on-going experience of teaching and interaction with other teachers’ perceptions and senses of plausibility.** I think that is the process of teacher development. There *has* to be some measure of routinisation but there needs to be some room for something being at stake, some scope for satisfaction and dissatisfaction, so that something is learned from the act of teaching.

¹³² The search for an inherently best method should perhaps give way to search for ways in which teachers’ and specialists’ pedagogic perceptions can most widely interact with one another, so that teaching can become most widely and maximally real.

mercenário” de seus proponentes, veiculando portanto as ideias destes (PENNYCOOK, 1997 *apud* BROWN, 1997, p. 10). Sobre este último ponto, em especial, o autor afirma:

trabalhos recentes sobre poder e política do ensino de língua inglesa [...] têm demonstrado que métodos, muitas vezes criação do poderoso “centro”, tornam-se veículos de um “imperialismo linguístico” (PHILLIPSON, 1992) mirando numa periferia desempoderada. (BROWN, 1997, p. 10).¹³³

Procurando trazer uma maior consciência e autonomia ao processo de ensino-aprendizagem, então, alguns autores passaram a buscar a chamada “condição pós-método”, afastando-se da aceitação de um modelo fechado e, muitas vezes, acrítico de ensino-aprendizagem implicada na escolha de *um* método.

O conceito histórico de método como um conjunto unitário/unificado de respostas, indicado para todas as principais questões de como a língua deve ser ensinada, certamente agora deve ser visto como altamente problemático. (ALLWRIGHT, 2003a, p. 25).

Para B. Kumaravadivelu (1994, p. 28), a longa busca por essa solução única, pelo método ideal, gerou um ciclo vicioso nos estudos sobre o ensino-aprendizagem de LNM, o qual se caracteriza pela tentativa de sanar os males de um dado método criando um segundo, que rejeitava completamente seu anterior. Isso gerou um movimento de reciclagem e recapeamento das mesmas velhas ideias, o qual dominou a área por anos. A condição pós-método, então, vem quebrar esse ciclo através da reconfiguração da relação entre teóricos e professores (a quem Kumaravadivelu chama também de “praticantes do método”), pois valorizaria mais estes que aqueles.

[Uma “condição pós-método”] pode potencialmente reconfigurar o relacionamento entre teorizadores e professores pelo empoderamento de professores com conhecimento, habilidades e autonomia. Assim empoderados, os professores poderiam visar por si mesmos uma alternativa sistemática, coerente e relevante ao método, uma

¹³³ Recent work in the power and politics of English language teaching [...] has demonstrated that methods, often the creation of the powerful “center”, become vehicles of a “linguistic imperialism” (Phillipson, 1992) targeting the disempowered periphery.

alternativa informada por um pragmatismo orientado por princípios.
(KUMARAVADIVELU, 1994, p. 27).¹³⁴

Se anteriormente os professores se encontravam na periferia da teorização, sendo meros executores das ideias, agora, na condição pós-método, se encontram no centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo os agentes de teorias e práticas orientadas para as salas de aula. Essa proposta surge da compreensão de que uma das grandes falhas dos métodos era o fato de serem criados fora das salas de aula – e, por isso mesmo, nunca podendo ser implantados na sua forma “pura”, idealizada, uma vez que cada sala de aula é única.

A condição pós-método, ao invés de oferecer um novo método, uma nova solução idealizada para o problema, propõe uma busca continuada vinda da própria sala de aula e, portanto, de acordo com as necessidades desta. Além disso, através dessa condição, promove-se a autonomia do professor na medida em que se incentiva seu senso de plausibilidade ao estimular sua capacidade de saber como desenvolver uma abordagem reflexiva de sua prática em sala de aula, de como analisar e avaliar essa prática, de como transformar essa prática e monitorar seus efeitos, convertendo, portanto, a prática de ensino em teorização pedagógica.

É também graças a essa autonomia reforçada e reflexiva que será possível o desenvolvimento do que Kumaravadivelu (1994, p. 30-1) chama de “pragmatismo orientado por princípios” (*principled pragmatism*), isto é, uma relação entre teoria e prática pedagógica obtida como resultado do ensino bem-informado e de sua avaliação crítica.

O desenvolvimento do senso de plausibilidade de Prabhu e do pragmatismo orientado por princípios de Kumaravadivelu encontram-se, portanto, ligados na medida em que capacitam professores a desenvolver o conhecimento, a capacidade, a atitude e a autonomia necessárias para encontrar, por si mesmos, uma alternativa sistemática, coerente e relevante aos métodos – uma alternativa, porém, fundamentada nas visões teóricas, empíricas e pedagógicas correntes.

¹³⁴ [A “postmethod condition”] can potentially refigure the relationship between theorists and teachers by empowering teachers with knowledge, skill, and autonomy. So empowered, teachers could devise for themselves a systematic, coherent, and relevant alternative to method, one informed by principled pragmatism.

Com tais ideias em mente, Kumaravadivelu (1994, p. 32) oferece dez macroestratégias que podem servir de guia para professores criarem suas próprias estratégias – específicas a seu contexto de ensino (as microestratégias) –, formando o que chama de “esquema estratégico” (*strategic framework*). Essas estratégias não são, nem devem ser, porém, transformadas em um método. Ao contrário, servindo como guia, elas orientam o professor a manter viva e em fluxo sua consciência docente. Assim, é interessante notar que as macroestratégias não se ligam a nenhuma teoria ou visão de língua específica, embora nem por isso sejam “ateóricas”, isto é, se não seguem uma teoria ou abordagem (ou, obviamente, método) específicos é porque sua ideia não é criar um conjunto prescritivo ou único de soluções, e sim traçar marcos e pontos de atenção pelos quais os professores podem se guiar em sua prática diária. Por isso também o autor supõe que seja possível pensar-se em outras estratégias além das que ele propõe.

Embora não sejam fórmulas diretamente aplicáveis à sala de aula, as macroestratégias devem ser levadas em consideração na elaboração de técnicas de ensino-aprendizagem, devem guiar a elaboração de exercícios etc., razão pela qual são de especial interesse à presente tese. As dez macroestratégias de Kumaravadivelu são retomadas no capítulo 5, que trata do uso da tradução em sala de aula, mas, pelo momento, apenas as apresento abreviadamente, acreditando serem seus nomes bastante autoexplicativos: (a) maximizar as oportunidades de aprendizagem; (b) facilitar a interação negociada; (c) minimizar desencontros perceptivos (*perceptual mismatches*); (d) ativar a heurística intuitiva; (e) patrocinar a consciência linguística; (f) contextualizar o *input* linguístico; (g) integrar as habilidades linguísticas; (h) promover a autonomia do aluno; (i) aumentar a consciência cultural; e (j) garantir a relevância social.

Desde já, contudo, é interessante notar como várias dessas macroestratégias de Kumaravadivelu são princípios que já guiavam o ensino-aprendizagem dentro de uma ou outra abordagem ou método do passado. Assim, por exemplo, com o objetivo de “maximizar as oportunidades de aprendizagem”, defendia-se a exclusão da LM da sala de aula, pois se considerava que sua presença diminuiria significativamente a oportunidade de exposição à LNM.

Enfim, a tendência atual da teorização pedagógica para LNM é a de abandonar a busca e a utilização de métodos e abordagens únicos em prol de

tarefas e atividades que estejam em consonância com o que se sabe sobre aprendizagem de LNM e que mantenham a dinâmica da sala de aula (NUNAN, 1991 *apud* BROWN, 1997, p. 11).

Note-se que, embora rejeite a utilização de métodos, Brown defende uma “abordagem orientada por princípios” (*pricipled approach*), isto é, uma abordagem que siga certos preceitos e que esteja em conformidade com a prática e com a experiência *do professor*, sendo, portanto, algo dinâmico. Nas palavras desse autor:

a abordagem do ensino de língua é a fundamentação teórica que subjaz tudo o que acontece em uma sala de aula. É o corpo cumulativo de conhecimentos e princípios que permite aos professores [...] diagnosticar as necessidades dos estudantes, tratá-los com técnicas pedagógicas bem-sucedidas e a avaliar o resultado desses tratamentos. (BROWN, 1997, p. 11).¹³⁵

Sendo assim, uma abordagem (orientada por princípios) de ensino de LNM tende a diferir de um professor para outro, conforme esse renove seus conhecimentos e a modifique a partir de suas experiências em sala de aula e, complementarmente, a partir da evolução dos estudos acadêmicos feitos na sua área específica e na área de didática de ensino-aprendizagem de LNM em geral. Nesse cenário, a abordagem e a prática acabam formando um “ciclo virtuoso” em que uma modifica continuamente a outra, garantindo a dinamicidade do ensino.

Além disso, a abordagem orientada por princípios de Brown para o ensino-aprendizagem de LNM encoraja os professores a se engajarem em um processo cuidadosamente elaborado de “diagnóstico, tratamento e avaliação”.

À medida que foi ficando clara para professores e teóricos de LNM, a vastidão dos contextos e propósitos em que o ensino-aprendizagem ocorre, percebeu-se que nenhum método pode abarcar todas essas especificidades, por exemplo, os diferentes propósitos e necessidades de cada aluno, suas características afetivas e estilos de aprendizagem. Isso tornou tanto mais

¹³⁵ One’s approach to language teaching is the theoretical rationale that underlies everything that happens in the classroom. It is the cumulative body of knowledge and principles that enables teachers [...] to diagnose the needs of students, to treat students with successful pedagogical techniques, and to assess the outcome of those treatments.

necessário um processo mais sofisticado que permitisse a avaliação e alteração das estratégias de ensino-aprendizagem, inclusive *durante* um curso.

É pelo “diagnóstico” continuado de sua prática e de seus alunos, então, que o professor identifica a necessidade dos alunos a cada momento do curso e traça seus objetivos. Também pelo diagnóstico, o professor determina o “tratamento” das questões levantadas, através da enorme gama de técnicas de ensino que existem, não sendo adequado, porém, “prescrever” um determinado método como solução, já que estes tendem a ser genéricos demais para atender às necessidades específicas diagnosticadas. A “avaliação” é a parte do processo que, segundo Brown (1997, p. 17), mais ganhou visibilidade nos últimos anos, praticamente inexistindo durante a “era dos métodos”, exceto pela avaliação final. Hoje, a preferência é pela chamada “avaliação continuada”: ela permite ao professor avaliar o que deu certo ou errado dentro de seus objetivos curriculares e ainda o auxilia a revisar atividades, lições, materiais etc. (Brown, 1997, p. 13).

Sendo assim, fica claro que o antigo conceito de método já não atende a situação pedagógica. Em seu lugar, desenha-se um quadro em que, por um lado, o professor ganha mais poder decisório, mas deve estar constantemente atento às necessidades de sua turma, dinamicamente reavaliando sua prática e objetivos – tanto para se manter profissionalmente dinâmico e fugir à mecanização da rotina, quanto para atender os objetivos do curso e dos alunos. Por outro lado, os próprios alunos também fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, não devendo mirar-se cegamente num professor onisciente. Por isso, os alunos devem-se tornar mais autônomos e mais senhores de seu aprendizado. Como resultado, tem-se que o próprio processo de ensino-aprendizagem torna-se o centro das atenções e cuidados de seus partícipes, de modo que todos contribuem com seus conhecimentos em sua construção.

É nesse âmbito, tradicionalmente reservado ao professor, de inclusão do aluno nos próprios processos de seleção, criação e retroalimentação do conhecimento da sala de aula que nasce a *prática exploratória*.

Essa forma de pesquisa nasceu da insatisfação de Dick Allwright diante, por um lado, da maneira como os pesquisadores em linguística aplicada vinham agindo em relação à sala de aula e, por outro, da posição “desempoderada” do professor nesta. Qualificando esse tipo de pesquisa de “parasítica”, Allwright irá, então, propor uma nova prática, inclusiva e permanente, sendo estes dois pontos

cruciais para a compreensão e diferenciação de sua proposta das de outros tipos de pesquisa (MILLER, 2012).

Em primeiro, na prática exploratória tanto professor como alunos são os pesquisadores, isto é, são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa em desenvolvimento. Isso é importante tanto para o “empoderamento” dos participantes, como por uma compreensão de que *todos* devem trabalhar para a construção de sua vida (em especial, sua vida em comum, na sala de aula), procurando entendê-la.

Em segundo, a pesquisa deve ser feita de forma continuada, e não como um projeto finito igual à pesquisa parasítica. Essa prática, como explica Inés Miller (2012), “foi motivada justamente por acreditar que a **atitude investigativa integrada ao trabalho diário** é o que motiva uma busca por entendimentos mais profundos de nossa ‘qualidade de vida’ (em sala de aula e fora dela)”, ou seja, há uma expectativa de que um trabalho de prática exploratória não seja apenas uma pesquisa acadêmica comum, com um fim determinado, e sim uma prática que continue a ser utilizada por alunos e professores dentro e fora das salas de aula para perpetuarem o processo de entendimento mútuo e busca de uma vida com qualidade.

Lourdes Sette (2006) aproxima, assim, a prática exploratória do campo da psicanálise, na medida em que ambas buscam essa prática reflexiva continuada que possa trazer aos indivíduos uma compreensão melhor de seus problemas.

Podemos dizer que a Prática Exploratória e a Psicanálise são práticas libertadoras porque visam criar possibilidade de escolha, pois enquanto o sujeito está tomado pelo sintoma/questão ele não está livre para decidir o que fazer porque não tem visão abrangente da situação. Ambas objetivam a conscientização e remoção de obstáculos à liberdade de ação, estabelecendo um equilíbrio das forças do conflito. (SETTE, 2006, p. 115).

É de se notar, então, que todas essas quatro propostas acima de fuga aos métodos comuns – *i.e.* de Prabhu, Kumaravadivelu, Brown e Allwright – implicam uma redefinição também do próprio campo de atuação da linguística aplicada.

Ao se perguntarem sobre o lugar dessa ciência na contemporaneidade, diversos linguistas aplicados perceberam que, antes de tudo, para manter sua função humana e social, a linguística aplicada deveria questionar seu próprio lugar

no mundo, suas práticas e discursos, inclusive em relação à linguística “pura” e a outras ciências e saberes.

Assim surgiu a proposta de uma linguística aplicada “indisciplinar” (cf. MOITA LOPES, 2006), sobre a qual Luiz Paulo da Moita Lopes (2006, p. 86) afirma: “a questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”. No mesmo sentido coloca-se a crítica de Inés Miller (2012, p. 11), quando reconhece que

mesmo na era pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994), continuamos percebendo que ao nosso redor persiste, com força, a orientação para a eficiência, para resultados concretos, para soluções definitivas para problemas. Vemos que, por diversas pressões, a tendência em contextos profissionais é a de decidir por ‘ações para mudar’ sem antes, necessariamente, se engajar em ‘ações para entender’.

Todas essas novas propostas, então, se alinham no sentido de que, em primeiro lugar, é preciso que haja uma reflexão constante sobre a prática de ensino-aprendizagem na sala de aula, reflexão esta feita obviamente pelo professor, mas não necessariamente só por ele.

Em segundo, todas entendem que essa reflexão não irá jamais levar a uma solução definitiva e permanente, porque, como é bastante óbvio, o próprio fluxo da vida e as próprias especificidades das pessoas envolvidas no ensino-aprendizagem de LNM não permitem que possa haver tal solução.

Como corolário disso, porém, deve-se entender que, embora não possa haver uma solução definitiva e permanente – identificável com a ideia do “melhor método” –, é possível e recomendável que se trabalhe continuamente em busca de soluções melhores a cada dia, a cada curso etc. para os desafios que surgem na sala de aula.

Procurando responder as questões em análise no contexto da condição pós-método, então, fica claro que (α/β) não é possível estabelecer certezas sobre qual é ou deve ser o papel específico da LM ou da tradução nesse contexto, pois sua orientação é justamente maleável em relação a cada situação, cada sala de aula. A visão crítica dos teóricos desse posicionamento, no entanto, deixa claro que entendem (γ) o valor do ensino-aprendizagem (não só de LNM, inclusive) como

uma forma e um formador de pensamento crítico, pois veem que as “soluções” para a vida só são encontráveis através do “trabalho para entender” (MILLER, 2012), do “senso de plausibilidade”, enfim, de uma práxis crítica continuada em relação ao mundo.

4.5 Quadro analítico II e considerações gerais

Como forma de aclarar a análise anterior, então, proponho o seguinte quadro reunindo as informações já apresentadas de forma resumida, lembrando inclusive os quatro momentos do capítulo anterior para facilitar a comparação:

	α – a LM era a via de ensino da LNM?	β – utilizam-se exercícios de tradução?	γ – Qual o objetivo/valor social do ensino-aprendizagem de LNM?
Antiguidade Clássica	Na Grécia: sim. Em Roma: sim, na escola; não, em casa (com escravo tutor)	Sim: glossários e listas “palavra por palavra” desde a Grécia e, em Roma, exercícios de <i>imitatio</i> , tradução e versão; leitura de textos na LNM com tradução paralela.	Grande valor cultural, associado à formação de caráter e de cidadania dos jovens. Tradução podia enriquecer a língua e cultura romanas.
Idade Média	Sim, mas não no material didático.	Sim, em glossários e dicionários, exercícios de <i>praelectio</i> , versão de <i>vulgar</i> e dupla tradução; leitura de textos na LNM com tradução interlinear ou paralela.	Para as línguas clássicas: ideal de boa educação e peso exemplar visto nos clássicos, mas educação filosófico-religiosa. Saber tradução era parte “natural” de saber uma língua. Para as línguas vivas: não.

Séc. XVII-XVIII (Idade da Razão)	Sim, mais que nunca era a língua da sala de aula e dos materiais didáticos.	Sim, alguns exercícios clássicos ainda eram usados para o latim. O MGT (tradução de frases com base em regras) foi criado para as línguas modernas	Não, o estudo ganha caráter comercial e utilitarista. A tradução é usada apenas por ser o procedimento tradicional de ensino.
Séc. XIX (Movimento Reformista)	Não, nunca ou só em caso de grande necessidade.	Não, exceto em níveis avançados.	Língua como ferramenta.
Método direto (1884) ¹³⁶	Não.	Não.	Língua como ferramenta.
Abordagem oral / ensino de língua situacional (1940-50)	Não: técnica de ensino indutiva na qual as regras gramaticais são inferidas.	Não.	Valoriza fins práticos de comunicação.
Método da leitura (EUA) (1895)	Sim, tanto por parte de alunos como professores.	Sim, em níveis avançados, de forma individual, de tradução oral e escrita de pequenos textos e de clássicos da literatura, e também exercícios de versão do inglês para a LNM.	-
Método do exército dos EUA (1942-45)	Sim, mas apenas entre professor-linguista e alunos (para explicações linguísticas). Entre instrutor nativo e alunos, não.	Não.	Formação de intérpretes e de tradutores.

¹³⁶ Datas aproximadas ou que marcam o início dos movimentos.

Método Audiolingual (1950-60)	Não.	Não, mas o uso de exercícios de tradução (literária) era reconhecido se em níveis avançados.	-
Método Audiovisual (1960)	Não.	Não.	-
Aprendizagem de línguas em cooperação / Método Curran (1961)	Sim: ambiente relaxante e agradável para reduzir ansiedade dos alunos.	Sim: tradução da fala dos alunos pelo professor (depois analisada com detalhe), mas não na forma de exercícios propriamente. Aluno avançado pode vir a traduzir também como conselheiro de iniciantes.	Desenvolvimento do aluno enquanto ser humano.
Método do silêncio (1965)	Não.	Não.	-
Sugestopédia (1970)	Sim: debates e perguntas em sala de aula e tradução do vocabulário do livro-texto. É forma de evitar a ansiedade e o desconforto dos alunos em sala de aula.	Não.	-
Abordagem Natural (1977)	Não. Provoca interferência negativa sobre a aquisição da LNM.	Não.	-
Abordagem Comunicativa / Ensino comunicativo de línguas (1972)	Não, mas pode ser usada com iniciantes.	Não, mas é possível, especialmente em níveis avançados.	Comunicação intercultural/transcultural

Língua para fins específicos (LinFE) no Brasil (1980)	Uso quase exclusivo da LM para instrução.	Sim: tradução de textos/trechos de poesia, música, legendas etc. na forma oral e escrita. Suporte tecnológico de áudio e vídeo.	Formação de cidadão e ser humano com capacidade crítica.
Era pós-método	?	?	Formação de pessoas com capacidade crítica e reflexiva.

Refletindo sobre os métodos apresentados neste capítulo, percebe-se, então, que a princípio não havia teorização a respeito da presença da LM em sala de aula, sendo utilizada normalmente, assim como variados exercícios tradutórios. Contudo, após o MGT, a maioria dos métodos surgidos faz um esforço de aproximação o mais diretamente possível entre aluno e LNM e, nesse processo, decide evitar a LM e também a tradução, com pequenas concessões sendo feitas eventualmente.

Assim, num primeiro momento do século XX, vimos como o método direto, o método da leitura alemão e o audiolingual (e seu continuador, o audiovisual) pretendiam erradicar completamente o uso da LM e da tradução de suas aulas. No método da leitura americano, a LM e a tradução surgiam graças a seu foco na leitura, em vez da oralidade, tendo sido esse método identificado como um “MGT atualizado”.

Num segundo momento, alguns métodos – como o método Curran, a sugestopédia, o método do silêncio e a AC – passam a dedicar um papel específico e reduzido à LM, no sentido de “relaxar” e reduzir a “ansiedade” dos alunos, que, contudo, deveriam aprender a LNM de modo “natural”, sem explicações gramaticais ou comparações entre LM e LNM – sendo a exceção o método do exército, no qual o uso pontual da LM era justamente para comparar LM e LNM, sem que, contudo, a LM pudesse ser usada para comunicação com o instrutor nativo. Além disso, esses métodos todos continuam, em sua maioria, sem fazer uso de exercícios de tradução propriamente ditos – embora a AC abra um espaço para isso, para caso seja do interesse dos alunos. Note-se ainda que nas propostas da abordagem natural e do método da resposta física total, a tradução e a LM não têm qualquer lugar. Dando maior valor à forma e à qualidade do *input*,

esses dois últimos métodos voltam a pregar uma exposição máxima dos alunos à LNM, e tentam evitar possíveis interferências da LM.

Outro ponto de interesse que fica claro na sucessão de novos métodos e abordagens surgidos é a gradual transição de um ensino-aprendizagem em que o professor está no centro do processo educativo, sendo detentor de todo o conhecimento, para as práticas atuais, em que o aluno é o foco e o professor um guia na sua descoberta da LNM.

Ao longo dos séculos, muitas foram as abordagens, métodos, técnicas e procedimentos adotados no ensino-aprendizagem de LNM. Como diversos teóricos notaram, porém, uma das principais características da pedagogia do ensino-aprendizagem de LNM parecia ser uma necessidade de se contrapor radicalmente à corrente predecessora, no que Leffa (1988, p. 229) denomina um “maniqueísmo pedagógico sem meio-termo”. Ou, voltando à imagem do pêndulo:

se agora olharmos para trás para o desenvolvimento do método de ensino de língua, veremos que primeiro pende do uso oral ativo de latim na Antiguidade e nos tempos medievais para o aprendizado por regras dos gramáticos da Renascença, volta à atividade oral com Comênio, volta para as regras gramaticais com Plötz¹³⁷, e volta de novo para a primazia da fala no método direto. Durante esse desenvolvimento, a demanda também tem alternado entre as línguas clássicas e as modernas. (MACKEY, 1978, p. 151).¹³⁸

Essa postura, naturalmente, termina por criar, na nova corrente, falhas tão grandes quanto as que existiam em suas antecessoras, de modo que, atualmente, tem-se feito esforços para fugir a tal modelo de busca de uma resposta única, um método perfeito.

As novas soluções apontam para uma prática de reflexão continuada e de uso de técnicas variadas que se adequem aos alunos e às salas de aula em seus contextos diferenciados. Por exemplo, há agora diversas pesquisas sobre aptidão para a aprendizagem de línguas e sobre estilo de aprendizagem. No entanto, segundo Campos (2009, p. 24), as “pesquisas sobre estilos de aprendizagem criam

¹³⁷ Karl Plötz (1819-1881): um dos autores de manuais do MGT.

¹³⁸ If we now glance back at the development of language-teaching method, we see that it first swings from the active oral use of Latin in Ancient and Medieval times to the learning by rule of the Renaissance grammars, back to oral activity with Comenius, back to grammar rules with Plötz, and back again to the primacy of speech in the Direct Method. During this development, the demand had also switched from the classics to the modern languages.

certo ceticismo quanto à eficácia de dados métodos de ensino ou materiais didáticos”, exortando a que se procure equilíbrio ao explorar diferentes estilos. Sobre isso, Leffa (1988, p. 229, grifos meus) comenta que

um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Às vezes dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também apreender apesar da abordagem usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa.

Não é à toa, então, que, sem poder mais confiar em abordagens ou métodos, o processo de ensino-aprendizagem tenha se deslocado cada vez mais do ponto de vista do professor para o do aluno e do aluno para a sala de aula como um todo. Estes agora são o centro das atenções e preocupações de teóricos e docentes, que procuram deixar os alunos relaxados e motivados e, ao mesmo tempo, criar uma sala de aula participativa.

Assim, hoje, diversos autores (SALIÉS, 1995a; CHECCHIA, 2003; ROCHA, 2007; BROOKS-LEWIS, 2013; e outros) procuraram envolver mais os alunos em suas pesquisas, ou identificar suas motivações e crenças sobre a tradução em suas salas de aula e entender a percepção que têm sobre seus cursos e sobre o processo de ensino-aprendizagem. De fato, num contexto em que se dá tanta atenção às condições de aprendizagem do aluno, procurar compreender o que os alunos entendem e esperam do processo como um todo e, inclusive, sobre o uso ou não da LM e da tradução em sala de aula é fundamental.

Na verdade, o que se vê hoje entre os estudiosos de ensino-aprendizagem é que a reação desproporcional contra a presença da LM e da tradução nas salas de aula de LNM foi exagerada e claramente já não poderia durar muito tempo mais. Na década de 1980, diversos teóricos e professores já acusavam o descabimento de tal situação, pois em diversos contextos consideravam impossível ensinar uma LNM sem jamais recorrer à LM.

Assim, fizeram notar que banir a LM da sala de aula pode gerar desconforto e ansiedade desnecessários para os alunos – indo justamente na direção oposta a tantos dos métodos criados.

Dessa forma, a tradução começou a traçar sua rota de volta às salas de aula, como analiso a partir do próximo capítulo. Naturalmente, esse retorno é proposto em novos termos, e não numa recuperação das listas de palavras e traduções de sentenças desconexas como ocorreu no passado, muito menos sob a crença de que as línguas são equivalentes e os significados, universais.

5 O lugar da LM na aula de LNM

A despeito do fato de que 80% dos professores permitiram às vezes o uso da L1, o axioma do uso exclusivo do inglês é tão forte que eles não confiaram em sua própria prática: atribuíram um valor negativo a esses “lapsos” em L1, vendo-os como falhas ou aberrações, um motivo para culpa. (AUERBACH, 1993, p. 14)¹³⁹

Neste capítulo, retomo especificamente a questão do uso da língua materna (LM) na sala de aula de língua não-materna (LNM) afim de revisar os argumentos contrários e favoráveis a esse uso da segunda metade do século XX para cá.

Obviamente, para que a tradução possa ser usada em sala de aula de LNM é preciso que o uso da LM dos alunos não seja encarado como algo prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem, como durante o período de reação ao MGT. No entanto, à medida que o movimento de revisão e renovação metodológica do ensino, ocorrido no século XX, amadureceu e frutificou, a posição extremada contra a LM e a tradução abrandou e pôde ser repensada sob novo ângulo.

5.1 Reunião e revisão dos argumentos

Durante o século XX, a LM viu-se em grande parte banida das salas de aula sob a justificativa de que, sem ela, o aprendizado da LNM seria mais rápido e eficiente. Embora hoje já seja difícil encontrar acadêmicos defensores do uso exclusivo da LNM, o senso comum bem como as escolas de idiomas e seus livros

¹³⁹ Despite the fact that 80% of the teachers allowed the use of the L1 at times, the English-only axiom is so strong that they didn't trust their own practice: They assigned a negative value to “lapsos” into the L1, seeing them as failures or aberrations, a cause for guilt.

didáticos de um modo geral continuam com tal visão, dada a defesa desta por diversos métodos do século passado.

Elsa Auerbach (1993) chama atenção para como o senso comum costuma ser facilmente levado a acreditar que as “coisas sempre foram como são agora”, pouco questionando os interesses por trás do que se acredita ser “normal” e não compreendendo que por trás de fatos há decisões políticas. Tal situação fez com que por muito tempo professores não questionassem a política monolíngue hegemônica nas salas de aula. Por exemplo, como diversos autores (AUERBACH, 1993; BROOKS-LEWIS, 2009; COOK, 2010) notam, ainda que atualmente haja muita evidência científica a favor do uso da LM em sala de aula, seu banimento ainda se mantém na prática, em muitas salas de aula. Como visto, entretanto, esse banimento ocorreu sem que a teoria subsistente tivesse sido embasada por estudos empíricos o que, para alguns aponta para uma política imperialista anglófona em tal decisão (AUERBACH, 1993; COOK, 2010).

Isso não significa que não se tenha tentado justificar a decisão favorável ao monolinguismo. Desde os fins do século XIX, o Movimento Reformista e os defensores do método direto defendiam um ensino fundamentado no contato exclusivo com a LNM, com ênfase na oralidade. Com a influência das teorias da psicologia comportamental, a partir dos anos 1950-60, sobre o ensino-aprendizagem de LNM, a LM passou a ser considerada não uma simples “interferência”, mas a culpada pelos erros de omissão, hipergeneralização e transferência linguística:

Desse modo, os métodos e abordagens pedagógicas do século XX trataram de excluir ou minimizar ao máximo a presença da LM, e a mudança do foco do aprendizado da escrita para a oralidade facilitou essa exclusão.

Embora as pesquisas sobre benefícios ou malefícios do uso da LM fossem raras, a partir dos anos 1990 se começou a dar mais atenção ao assunto.

Jinlan Tang (2002, p. 37) pondera corretamente que o silêncio teórico sobre o valor da LM na sala de aula de LNM, em conjunto com a crença difundida de que ela não deveria ser usada, fez com que mesmo professores experientes se sentissem mal por utilizar a LM quando julgavam necessário. Experiências similares em que professores relatam culpa, mal-estar ou frustração por “quebrarem a regra” de manter sua sala de aula monolíngue são relatadas por

diversos outros autores, como, por exemplo, Auerbach (1993), Atkinson (1993), Brooks-Lewis (2008), Checchia (2003), Azevedo (2010).

Alguns dos primeiros teóricos a questionar a proposta de uma sala de aula monolíngue serão os interacionistas, que, tomando por base os trabalhos psicolinguísticos de Vygotsky, defendem o caráter social e, portanto, a necessidade da interação como base do desenvolvimento cognitivo superior humano. Como em salas de aula em que os alunos têm uma LM comum, parte da interação (provavelmente) irá ocorrer nessa LM, e não na LNM estudada, reconhecer essa interação em LM na sala de aula e estudá-la é importante. Mais do que isso, diferentemente do defendido pelos que ostracizam a LM, os sócio-cognitivistas e interacionistas acreditam que mesmo a interação em LM pode ser benéfica para a aprendizagem.

Marta Antón & Frederick DiCamilla (1999, p. 245), por exemplo, realizaram uma pesquisa com americanos alunos de espanhol-LNM a partir da qual concluíram que, dentro de uma perspectiva sociocultural, o uso da LM é bom para o aprendizado de LNM, uma vez que permite um diálogo colaborativo, criando um espaço social e cognitivo que permite aos alunos, especialmente em trabalhos em grupo, ajudarem uns aos outros e a si mesmos na conclusão das tarefas. Essa afirmação é tanto mais válida, quanto menor for o nível de proficiência dos alunos na LNM.

Antón & DiCamilla (1999, p. 245) entendem que os teóricos que proíbem o uso da LM, decerto defendem que a língua é um “reservatório” para pensamentos, estando, porém, separada deles. Segundo a perspectiva sociocultural, todavia, língua e pensamento estão intrinsecamente ligados, e é a língua que media o pensamento, tanto entre indivíduos quanto internamente em um indivíduo. Assim, ao se proibir o uso da LM, provoca-se um alijamento da ferramenta (psicológica) crítica que os indivíduos possuem para pensar e colaborar com os outros.

Em artigo sobre o uso de LM nas salas de aula de inglês, Simon Cole (1998) procura rever a literatura sobre o uso da LM em sala de aula. O mais antigo trabalho por ele encontrado foi o de Leslie Chapman (1958 *apud* COLE 1998), um precursor na defesa da LNM que já em meados do século XX escreveu que “não há nenhum Método, com M maiúsculo, que supera todos os demais [...]”. O senso comum deveria indicar que a língua materna tem seu lugar entre esses

métodos”¹⁴⁰. Em seguida, Chapman criou uma lista de como usar ou não a LM em sala, antecipando outros tantos autores depois dele.

No início dos anos 1980, Jane Willis escreveu um livro para professores de inglês-LNM defendendo que o professor deveria cuidar de manter o inglês como a língua de instrução e comunicação dentro de sala, mas admite que “eventualmente a L1 pode ser útil” (WILLIS, 1981 *apud* COLE, 1998).

David Atkinson (1993, p. 14) dedicou-se mais ao assunto e concluiu que balancear adequadamente o uso da LM na sala de aula de LNM é uma tarefa difícil. Ele procurou, contudo, integrar a abordagem comunicativa com o uso limitado de LM, defendendo que esta é um recurso valioso se utilizada no momento e da forma adequados.

Cole comenta ainda como alguns livros didáticos da AC (*e.g.* a série **Headway** de 1996¹⁴¹, também citada por Brooks-Lewis, 2013) recomendam o uso controlado da LM e contêm traduções de sentenças para comparação da LM com a LNM. Dessa forma, Cole (1998) conclui que, de fato, procurar evitar de todo a LM parece levar a uma luta por vezes tola, diz ele, por exemplo: “você pode acabar como um contorcionista tentando explicar o significado de um item linguístico para o qual uma simples tradução pouparia tempo e angústia”¹⁴². Além disso, ele continua, aprender uma língua nova é algo difícil e muitas vezes frustrante, e adotar exclusivamente o método direto pode fazer com que o aprendizado seja ainda mais frustrante, de modo que o uso limitado da LNM pode ter um poderoso efeito positivo (COLE, 1998). No mesmo sentido, Atkinson (1993, p. 13) comenta que, especialmente no ensino de adultos e adolescentes, o uso ocasional da LM permite a esses alunos mostrar que são pessoas “inteligentes e sofisticadas”, isto é, que nas línguas que dominam (como a LM) conseguem expressar pensamentos elaborados. Assim, Cole e Atkinson concluem que a LNM

¹⁴⁰ There is no open Method with a capital M which excels all others. [...] Plain commonsense should indicate that the mother-tongue has its place among these methods.

¹⁴¹ Série de livros didáticos da Oxford University Press, de 1989, escrita por John & Liz Soars. Recentemente, a série foi relançada como “New Headway”.

¹⁴² One can end up being a contortionist trying to explain the meaning of a language item where a simple translation would save time and anguish.

deve ser, de fato, a principal língua usada na sala de aula, mas que há um lugar para a LM também.

No seu estudo sobre educação de adultos, Liza Campos (2009) nota que o ensino-aprendizagem de adultos tem diversas especificidades. Dentre elas estão o fato de que os alunos adultos têm, por um lado, muitas preocupações e ansiedades e, por outro, sólidas opiniões e objetivos muito específicos não só em relação à sua vida, mas também a seus estudos. Somando isso a outros fatores, constatou-se que os adultos costumam ficar mais ansiosos, se não podem usar a LM.

Allwright & Bailey (1991) mostram que a proibição do uso de LM diminui os alunos porque ficam privados de seus meios de comunicação normais. Os alunos relataram aos pesquisadores [...] que uma das maiores preocupações é que, quando forçados a usar a língua que estão aprendendo, constantemente sentem que estão se expressando mal, mostrando apenas um pouco de sua personalidade verdadeira, só um pouco de sua inteligência real. (CAMPOS, 2009, p. 35).

Tal afirmação vai ao encontro das ideias acima expressas por Atkinson e se torna tanto mais clara ao se pensar que adultos se veem constantemente em situações que demandam linguagem refinada e expressão de ideias complexas. Além disso, Auerbach (1993, p. 15-18) também relata em que sua pesquisa com adultos migrantes, estudantes de inglês-L2, constatou que o monolinguismo contribui sensivelmente para a evasão de alunos. Ela conclui que a LM é tanto mais necessária em caso de alunos de letramento limitado na LM ou que vem de minorias étnico-linguísticas.

Na mesma linha, María Calvo & Mark Ridd (2009, p. 161) explanam o papel da LM na aquisição de LNM como filtro e modelo, e ainda o relacionam com a tradução:

a tradução mental é um processo ou estratégia cognitiva que ocorre de forma natural na mente e que, portanto, dificilmente poderá ser evitado. [...] Bachmann (1994, p. 14) ressalva que investigações psicolinguísticas recentes estabelecem uma relação natural entre aprender uma língua e traduzi-la.

Além disso, inúmeros autores também criticaram o velho pressuposto, já superado pela pedagogia moderna, de o aluno ser visto como uma *tabula rasa* em relação a uma língua ou em relação aos aspectos sócio-pragmáticos e culturais que a envolvem. É uma realidade necessária para as teorias de ensino-aprendizagem de língua aceitar o fato de que todo conhecimento novo, seja linguístico, cultural

ou qualquer outro, irá passar pelo filtro da LM do aluno – filtro este que está intrinsecamente ligado a toda a sua experiência de vida.

Essas considerações nos levam de volta a Antón & DiCamilla (1999, p. 234), que afirmam que os sócio-interacionistas foram também os primeiros a notar a LM nas salas de aula como uma importante ferramenta semiótica, especialmente nas turmas com a mesma LM e com baixo nível de proficiência na LNM. Essa observação faz sentido se nos lembrarmos de que, para os partidários das teorias vygostkianas, a interação tem um papel fundamental no aprendizado, pois este é necessariamente fruto da interação entre duas ou mais pessoas, momento no qual aquilo que era social (e externo) será internalizado.

Seu uso da L1 [dos alunos], uma característica bastante óbvia de sua interação, tem um papel cognitivo estratégico tanto no andamento quanto no estabelecimento da intersubjetividade e na exteriorização de seus discursos interiores, conforme necessário para se desempenhar a tarefa, se atingir os objetivos e, assim, se perceber os níveis de desenvolvimento potencial. (ANTÓN; DICAMILLA, 1999, p. 236).¹⁴³

Para esses teóricos, a LM tem um papel crucial de acordo com o conceito de “andamento” ou “instrução assistida” (*scaffolding*), uma metáfora para a interação entre alguém que sabe mais e alguém que sabe menos, na qual o primeiro ajuda o segundo (nos casos que aparecem na citação acima, utilizando a LM) a construir e internalizar um novo conhecimento.

Tais conceitos também remetem ao de consciência linguística (cf. item 2.2 desta tese), pois a comparação entre línguas é uma das formas de se estimulá-la. Percebendo isso, Brooks-Lewis se pergunta como tal realidade pode continuar sendo negligenciada nas aulas de LNM por professores e teóricos do ensino de LNM. Como exemplo de “negação”, ela nota que a Organização Internacional de Formação de Professores (*International Teacher Training Organization – ITTO*) “adverte”, em artigo de 2007, quanto ao uso da LM no ensino-aprendizagem de LNM, recomendando “extrema cautela” para que esta não se torne uma “muleta” para os alunos:

¹⁴³ Their [the students'] use of L1, a fairly obvious feature of their interaction, plays a strategic cognitive role both in scaffolding and in establishing intersubjectivity and externalizing their inner speech as is necessary to perform the task, achieve their goals, and thus realize their levels of potential development.

“Tome cuidado, porém, ao usar a L1 dos estudantes, mesmo no início, porque você pode estar criando uma muleta que poderá ser difícil de largar à medida que os estudantes progridem” (ITTO, 2007). A “ferramenta de andamento” proposta pela teoria sociocultural foi rebaixada a uma “muleta”. (BROOKS-LEWIS, 2009, p. 220).¹⁴⁴

Como se vê, o preconceito demonstrado pela ITTO reflete o estado ainda incerto da LM dentro das salas de aula de LNM, o que pode refletir um temor no retorno ao passado. É importante notar, porém, que, quando o banimento da LM começou a ser revisto, não se propôs um retorno às práticas do século XIX, ou seja, não se deve pensar no ensino de línguas como um pareamento entre listas vocabulares ou simples tradução e memorização de frases e diálogos.

O uso da LM passou a ser compreendido como uma realidade inescapável por fazer parte do próprio aluno e, especialmente através da tradução, como um recurso auxiliar nas aulas, facilitando a compreensão e a conscientização em relação a ambas as línguas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

5.2 Conclusões sobre o lugar da LM na aula de LNM

Concordando-se que a LM tem, de fato, seu lugar no ensino-aprendizagem de LNM, é preciso indagar sobre qual seria esse lugar. Nesta seção, tentamos inventariar alguns dos benefícios trazidos pela possibilidade de se usar a LM na sala de aula.

Para muitos estudiosos, a LM será especialmente necessária nos níveis iniciais de aprendizado. Mais especificamente, seu uso pode ser primeiramente utilizado para fazer um contraste entre a LM e a LNM, ressaltando suas diferenças tipológicas:

Se os estudantes tiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua-alvo, a L1 pode ser usada para introduzir as grandes diferenças entre a L1 e a L2 e as principais características gramaticais da L2 às quais

¹⁴⁴ “Use caution, however, in using a student’s L1 even early on because you could be creating a crutch that may be very difficult to lose as the students progress” (ITTO 2007). The “scaffolding tool” proposed by sociocultural theory has been demoted to a “crutch”.

eles deveriam manter-se atentos. Isso dá aos alunos uma base inicial e poupa muitos achismos. (COLE, 1998, grifos meus).¹⁴⁵

Além disso, Cole (1998) nota também que, em turmas em que os alunos compartilham uma mesma LM, as instruções em LM são mais proveitosas, pois o professor pode utilizar-se de conceitos comuns aos falantes daquela cultura. Por exemplo, se todos entendem o que é um “substantivo”, seria mais fácil traduzir essa palavra do que explicá-la na LNM. Cole (1999) também observa que nem todos os métodos, inclusive a abordagem comunicativa (AC), se utilizam de análise metalinguística em sala de aula – o que, ainda assim, não invalida o exemplo, já que procuramos agora uma condição pós-método, na qual cada professor deve saber avaliar as necessidades de sua turma. Entendo que o ponto de Cole é que traduzir termos e conceitos conhecidos é mais fácil do que explicá-los na LNM. No caso de línguas distantes, Cole (1999) ainda nota bem que a gramática japonesa tradicional, por exemplo, faz uma análise metalinguística bastante diferente da de tradição greco-latina, dificultando esse tipo de tradução simples em alguns casos.

Willis (1981, p. xiv *apud* COLE, 1998) também lista algumas ocasiões em que o uso da LM é mais vantajoso que o da LNM: (1) para explicar o significado ou uso de uma palavra nova; (2) para explicar o objetivo da lição; (3) para checar a compreensão dos alunos; e (4) para discutir as principais ideias após uma leitura.

Por sua vez, Tang (2002, p. 41) argumenta que o uso da LM ajuda bastante o professor e otimiza o tempo em sala de aula no caso de turmas com muitos alunos ou quando há grande desnível entre os alunos.

Outro professor de línguas distantes, Robert Wescheler (1997, p. 100-1) sugere que se use a LM para um *warm-up brainstorming* e, ainda, defende que palavras abstratas ou difíceis de explicar ou demonstrar também sejam traduzidas. Além disso, Wescheler defende que discussões sobre os objetivos da lição ou discussões sobre suas dificuldades podem motivar mais os alunos se forem feitas na LM. Do mesmo modo, Atkinson (1993, p. 18) defende uma “clínica de

¹⁴⁵ If students have little or no knowledge of the target language, L1 can be used to introduce the major differences between L1 and L2, and the main grammatical characteristics of L2 that they should be aware of. This gives them a head start and saves a lot of guessing.

problemas” em LM para discutir com os alunos pontos que não tenham compreendido.

Outra autora que comenta o tópico é Elsa Auerbach (1993, p. 18-23), que pesquisou extensamente diversos usos positivos da LM em sala de aula dos quais é possível destacar alguns: (1) gerenciamento da turma; (2) análise da LNM; (3) apresentação de regras gramaticais da LNM; (4) discussão de pontos interculturais; (5) instruções; (6) explicação de erros; (7) verificação da compreensão.

Por fim, um dos novos usos atribuídos à LM, como notado na seção anterior, é sua importância para relaxar os alunos em momentos de tensão e, como nota Campos (2009, p. 41), para fazer os alunos notarem quando não é possível uma tradução literal entre LM e LNM, ou seja, que não há equivalência perfeita, como o senso comum costuma platonicamente supor.

Inversamente, uma discussão interessante e pertinente que surge entre os teóricos e professores de ensino-aprendizagem é quando não usar a LM.

Assim, exercícios de conversação, pronúncia e audição, brincadeiras e exercícios de criatividade não são, para Cole (1998), momentos para o uso da LM – a menos que algo tenha dado errado, como, por exemplo, se as instruções não foram compreendidas ou caso haja alguma palavra nova ou complexa envolvida.

Para Cole (1998), um bom indício de que a LM está sendo usada em demasia é quando os alunos insistem em usá-la, mesmo para definir um vocábulo simples, em vez de tentarem explicá-lo na LNM. O autor conclui que:

ao considerar regularmente quando e como usar a L1 e as circunstâncias sob as quais ela facilitará a aprendizagem dos estudantes, e não transformá-la numa experiência onerosa, os professores podem prover um ambiente seguro e estimulante para o aprendizado de línguas. (COLE, 1998).¹⁴⁶

Tang (2002, p. 41), por sua vez, conclui, a partir de sua pesquisa com os alunos e professores em uma universidade de Pequim, que o montante ideal de uso da LM em sala de aula não deve ultrapassar os 10% do tempo total de aula,

¹⁴⁶ By regularly considering when and how to use L1, and the circumstances under which it will facilitate student learning without making it an onerous experience, teachers can provide a safe and stimulating environment for language learning.

embora seja preciso notar que os alunos em sua pesquisa já tinham um nível intermediário de proficiência. Para Tang (2002, p. 37), então, a LM deve ter realmente apenas um papel de apoio, facilitando o ensino-aprendizagem: “o uso moderado e judicioso da língua materna pode ajudar e facilitar o ensino-aprendizagem da língua-alvo”.¹⁴⁷

É importante notar que uma preocupação de alguns autores (TANG, 2002; ROCHA, 2007) é o fato de o uso da LM reduzir o tempo de exposição do aluno à LNM. A questão do tempo de exposição à LNM se tornou um elemento central no ensino-aprendizagem a partir do surgimento do método direto, mas também é cara à AC, uma abordagem ainda muito usada hoje. Segundo Brooks-Lewis (2009, p. 218-9), parte do crédito de “revolucionária” dessa abordagem cabe ao fato de ela ter deslocado o foco para a situação comunicativa, concentrando a condição de aprendizagem na exposição à LNM – e, portanto, pondo de lado a LM.

Especialmente no ensino-aprendizagem de uma língua com a qual o aluno tem poucas chances de contato, esse questionamento do tempo de exposição parece realmente relevante. Obviamente quando parte do tempo da aula é gasto com uso da LM, há uma redução no uso da LNM, todavia a questão maior parece ser se esse uso da LM não é, nesses casos, útil à compreensão e aprendizagem da LNM, como os autores acima parecem indicar. Mesmo para os que, diferentemente de Tang, concordam em dedicar mais do que 10% das aulas à fala em LM, não se trata de uma “perda de tempo”, mas de um tempo para fins pedagógicos e para a boa qualidade do aprendizado.

Daniella Rocha (2007), por exemplo, realizou uma pesquisa para testar quantitativa e qualitativamente o uso da LM em uma turma de inglês com pouco nível de proficiência e relata um uso de quase 30% de LM durante o tempo total de aula. Qualitativamente, seus resultados foram positivos em mostrar que a LM é importante como “facilitadora da comunicação e da negociação de significados”, auxiliando na elucidação de dúvidas, na explicação de regras e formas linguísticas, e para dar exemplos em atividades complexas. Mais ainda, Rocha demonstra que “os alunos não fazem uso desnecessário da LM, ao contrário,

¹⁴⁷ Moderate and judicious use of the mother tongue can aid and facilitate the learning and teaching of the target language.

somente recorrem a esta quando o entendimento por meio da LE fica comprometido [...] voltando a interagir por meio desta [LE] quando possível” (ROCHA, 2007, p. 879).

Como Rocha, outros também já haviam notado que “o uso da L1 constitui ‘um processo psicolinguístico normal que facilita a produção de L2 e permite aos aprendizes tanto iniciar quanto sustentar interação verbal entre si’” (DONATO; LANTOLF, 1990 *apud* ANTÓN; DICAMILLA, 1999, p. 236)¹⁴⁸. Antón & DiCamilla (1999) constataram o mesmo em sua pesquisa em uma sala de aula de espanhol e, graças a essa pesquisa, puderam afirmar que umas das funções importantes da LM é criar um espaço de trabalho sócio-cognitivo:

o que é interessante é que a **L1 é usada não apenas para gerar conteúdo e para refletir sobre o material** gerado na L1 ou na L2, **mas também para criar um espaço social e cognitivo**, um local de trabalho intangível, onde os estudantes são capazes de prover ajuda uns aos outros através da tarefa. (ANTÓN; DICAMILLA, 1999, p. 240, grifos meus).¹⁴⁹

Assim, a própria ideia de “tempo de exposição à LNM” parece relativa, uma vez que mesmo o espaço de interação em LM gira em torno da LNM.

Vale listar também as utilidades que os participantes (alunos e professores) da pesquisa de Tang (2002) atribuem à LM na sala de aula: (1) compreensão de palavras difíceis, ou abstratas, ou jargões; (2) explicação de pontos gramaticais difíceis; (3) esclarecimento de instruções/explicações que não foram compreendidas na LNM; (4) economia de tempo; (5) manutenção da ordem na sala de aula; (6) comparação da escolha de palavras entre a LM e a LNM; (7) percepção das diferenças e similaridades entre a cultura da LM e da LNM.

Além disso, a ligação direta com a tradução surgiu duas vezes na pesquisa de Tang, embora ela tenha sido lembrada por apenas alguns poucos alunos segundo o autor:

¹⁴⁸ L1 use constitutes ‘a normal psycholinguistic process that facilitates L2 production and allows the learners both to initiate and sustain verbal interaction with one another’.

¹⁴⁹ What’s interesting is that the **L1 is used not only to generate content and to reflect on material** generated in L1 or L2, **but also to create a social and cognitive space**, an intangible workplace, in which the students are able to provide each other with help throughout the task.

ao escolher [nos questionários] a opção aberta “outros” para a pergunta **“quando é necessário usar chinês na sala de aula de inglês-língua estrangeira?”**, alguns alunos indicaram que **a L1 poderia ser usada para traduzir parágrafos bem escritos e para comparar as duas línguas.** (TANG, 2002, p. 39, grifos meus).¹⁵⁰

De fato, a comparação entre LM e LNM é um dos pontos enfatizados por diversos professores e defensores da consciência linguística, uma vez que ela é aguçada desse modo. Além disso, ao ser conectada com uma leitura atenta e prática de escrita, contribui tanto para o aprendizado da LM quanto da LNM. Mais adiante:

os poucos estudantes que escolheram a resposta aberta “outros” para **“por que é necessário usar a L1?”** indicaram que o chinês poderia ser usado para entender jargões e **para aprimorar suas habilidades tradutórias.** (TANG, 2002, p. 41, grifos meus).¹⁵¹

Essa percepção dos alunos parece apontar para as correntes de pensamento modernas que veem a tradução como uma quinta habilidade a ser almejada no ensino-aprendizagem de LNM, conforme se trata no capítulo 5.

Em sua pesquisa, Brooks-Lewis (2009, p. 225-7) enumera, além das já mencionadas razões cognitivas para a inclusão da LM em sala de aula, uma série de outras razões sociais (e políticas, eu diria) para se fazê-lo. Ensinando inglês no México, em um curso de inglês-LNM especialmente planejado para passar gradualmente do espanhol ao inglês, a pesquisadora e professora comenta que a visão da língua e cultura anglófonas nesse país ainda está associada ao colonialismo, capitalismo e opressão em geral, de modo que a “autorização” para se expressarem em sua LM foi encarada por muitos alunos como um ato de respeito e tolerância em relação à cultura local, criando na sala de aula uma “atmosfera de respeito e igualdade”, nas palavras de um dos alunos entrevistados.

De forma geral, a pesquisa de Brooks-Lewis (2009) se concentrou em trazer à luz as percepções dos alunos sobre o uso da LM em sala, de modo que ela dividiu seus resultados em: (a) percepção particular (observações sobre o curso

¹⁵⁰ In choosing [in the questionnaires] the open-ended “Other” option about **when it is necessary** to use Chinese in the EFL [English as a Foreign Language] classroom, a few students indicated that the **L1 could be used to translate well-written paragraphs and to compare the two languages.**

¹⁵¹ The few students who chose the open-ended “Other” option for **why it is necessary to use the L1** indicated that Chinese could be used to understand jargon and **to improve their translation ability.**

em geral); (b) percepção sobre o uso da LM dos alunos por parte da professora (cuja LM é o inglês); (c) percepção sobre a inclusão dos alunos (*i.e.* sobre mudar o foco da aula do professor para o aluno); e (d) percepção sobre a inclusão dos conhecimentos apriorísticos dos alunos. Seus resultados foram positivos e apontam, além dos mesmos benefícios já citados por Auerbach acima, os seguintes ganhos, conforme expressados pelos próprios alunos e sumarizados pela pesquisadora:

[1] ser capaz de entender o que está sendo dito; [2] ser capaz de participar; [3] tornar o aprendizado significativo e mais fácil; [4] dissolver a sensação de ruptura no conhecimento, assim como as ideias de esquecer ou substituir sua identidade ou sua L1; [5] promover a autoconfiança e um sentimento de realização; [6] inspirar consciência linguística, pedagógica, cultural e autoconsciência. (BROOKS-LEWIS, 2009, p. 234).¹⁵²

As questões percebidas pelos alunos quanto a uma continuidade no aprendizado (“dissolver o sentimento de ruptura”) através do aproveitamento de seus conhecimentos de mundo e quanto ao sentido de não haver necessidade de se substituir ou trocar de identidade para aprender a LNM são especialmente interessantes e também estão ligadas ao conceito de consciência linguística.

A consciência linguística, fica claro, é tanto mais aguçada e, portanto, tanto mais relevante no ensino de adultos, como nesse caso de Brooks-Lewis (2009) e em outros já citados (CAMPOS, 2009; AUERBACH, 1993). Como a Brooks-Lewis demonstra, a reação dos alunos em geral foi extremamente positiva porque foram tratados como adultos (isto é, pessoas independentes, inteligentes, capazes de raciocinar e de tomar decisões etc.) e tiveram seus conhecimentos apriorísticos valorizados. Isso fez com que fossem capazes não só de aprender melhor a LNM, como também de crescer enquanto indivíduos, na medida em que se lhes abriu o horizonte para diferenças e semelhanças culturais, mostrando que a maneira de ver o mundo está ligada às línguas também e, por isso, não é a mesma

¹⁵² [1] being able to understand what is being said; [2] being able to participate; [3] making the learning meaningful and easier; [4] dissolving the sense of rupture in knowledge, along with ideas of forgetting or replacing identity or the L1; [5] promoting confidence and a sense of achievement; and [6] inspiring language, learning, culture, and self-awareness.

para todos, desfazendo mitos linguísticos como o de que há “línguas melhores” etc.

5.2.1 Aprofundamentos possíveis relativos ao lugar da LM nas salas de aula de LNM

Tudo isso nos remete ainda a duas outras questões que, sendo um pouco periféricas, serão abordadas apenas *en passant* aqui. A primeira entrevê-se pelo estudo de Tang, e de autores mencionados por ele, e diz respeito a quando alunos são forçados a aprender uma LNM.

Tang menciona três trabalhos relevantes nesse tocante. O primeiro é o de Medgyes (1994 *apud* TANG, 2002, p. 37) que conclui que o banimento da LM das salas de aula é “insustentável sob qualquer pretexto, seja psicológico, linguístico ou pedagógico”¹⁵³ e cuja noção de apoio psicológico provido pela LM foi utilizada nos achados de Paul Nation e de William Schweers Jr. (1999). Para Nation (1990 *apud* TANG, 2002, p. 37), a exclusão da LM é uma crítica à mesma e a transforma em uma “língua de segunda classe”. Essa degradação da LM tem, portanto, efeitos psicológicos prejudiciais nos alunos.

Algo similar parece ocorrer nas turmas de Schweers, em Porto Rico, onde os alunos sentem-se desmotivados porque são obrigados a aprender inglês e têm ainda a impressão de que esta língua ameaça suas identidades (SCHWEERS JR., 1999, p. 13). De fato, alguns dos alunos de Brooks-Lewis (2009) também indicaram ter tido experiências similares, motivo pelo qual se sentiram tão comovidos com o esforço da professora em incluir o espanhol no seu curso de inglês-LNM.

Paralelamente, uma segunda questão cuja reflexão interessa é a do valor de um professor familiarizado com a LM de seus alunos, para a qual cabe trazer algumas observações feitas por Brooks-Lewis (2009) e Cole (1998), em suas experiências como professores fora de seus países.

¹⁵³ Untenable on any grounds, be they psychological, linguistic or pedagogical.

Brooks-Lewis nota que, embora muitos estudos já venham “aceitando” o uso da LM pelos alunos por seus benefícios cognitivos na aprendizagem, há um silêncio com relação à instrução em LM.

O que *tem* sido seriamente proposto é o que podemos chamar de uma **pedagogia permissiva**: uma que permite ou até encoraja o uso da L1 pelos alunos, mas, de novo, **não reconhece sua existência na própria concepção da instrução...** De fato, essa abordagem permissiva do ensino é baseada no pressuposto de que os aprendizes irão buscar recursos em sua língua materna de qualquer forma e que **o contato linguístico irá ocorrer no processo de aprendizagem sem qualquer necessidade de ser explicitamente promovido pelo ensino de fato.** (WIDDOWNSON, 2003 *apud* BROOKS-LEWIS, 2009, p. 220, *itálico original, negrito meu*).¹⁵⁴

Ou seja, a “tolerância pedagógica” que se vem propondo no meio acadêmico e nos novos métodos de ensino parece permitir que alunos usem a LM, mas não os professores. Dessa forma, a LM já não vem sendo tão rejeitada no que concerne aos alunos, mas ainda se espera que o professor a evite como algo “errado”, um “mau exemplo” a se dar em sala de aula. Essa postura dividida parece ser indicativa de como foi bem absorvido o doutrinamento do método direto e outros de mesma linha, em sua defesa de que uma LNM só pode ser realmente aprendida com a imersão total do aluno em seus domínios.

A crença de que o uso da língua materna do aprendiz interfere com o aprendizado do inglês e atravanca o processo de desenvolvimento da segunda língua passou agora aos reinos do senso comum pedagógico e da ortodoxia profissional. (CANAGARAJAH, 1999 *apud* BROOKS-LEWIS, 2009, p. 220).¹⁵⁵

Como as políticas linguísticas (e dentro delas o ensino de LNM) não podem ser separadas dos países que as difundem, o motivo pelo qual essa hegemonia monolíngue foi criada, financiada e, por fim, bem-sucedida, na opinião de diversos autores (AUERBACH, 1993; KUMARAVADIVELU, 2006; MOITA

¹⁵⁴ What *has* been seriously proposed is what we might call a **permissive pedagogy**: one which allows for, even encourages, the learners’ engagement of the L1, but again makes **no acknowledgement of its existence in the design of instruction itself...** in effect this permissive approach to teaching is based on the assumption that learners will draw on the resources of their own language anyway, and that **language contact will happen in the learning process without any need for it to be explicitly promoted by actual teaching.**

¹⁵⁵ The belief that use of the learner’s native language interferes with the learning of English and hampers the process of second language development has now passed into the realms of pedagogical common sense and professional orthodoxy.

LOPES, 2006), está ligado à política (imperialista/neocolonialista) promovida pelos planos político-econômicos das principais culturas anglo-saxãs (de modo geral, da Inglaterra e EUA). Num outro exemplo desse tipo de política, Azevedo (2013) faz notar como a criação do método audiovisual está ligada a um movimento de resposta do governo francês à consagração do inglês como nova língua franca do mundo, embora esse método não tenha sido tão aceito.

Não é possível descartar tampouco a importância da visão de língua e teorias de aquisição de segunda língua por trás das práticas de ensino e, no caso de alguns dos principais métodos pró-monolinguismo (*e.g.* o método direto e a abordagem natural), é verdade que a aquisição de LM e LNM são consideradas processos similares (RICHARDS; RODGERS, 2002; KRASHEN, 2009). Dessa forma, para esses teóricos é importante prover o máximo de *input* “puro” da LNM para que os alunos aprendam melhor e mais rápido.

A despeito disso, os alunos de Brooks-Lewis relataram que ouvir a professora falar espanhol foi positivo – tanto pelos aspectos já previamente observados em estudos de outros autores, *e.g.* facilitar a compreensão, quanto por demonstrar respeito à identidade cultural deles. Mais que isso, muitos alunos apresentaram um fator extra: ao verem a professora também como uma estudante de LNM e que, naturalmente, comete erros, os alunos se sentiram motivados a continuar seus estudos e a *correr riscos*, pois viram que era possível – *mesmo para um adulto*¹⁵⁶ – aprender uma LNM.

De acordo com Brooks-Lewis (2009, p. 225), “correr riscos faz parte do aprendizado de línguas, mas adultos são particularmente resistentes a se colocarem em situações nas quais estão expostos e podem cometer erros”¹⁵⁷. Assim, saber que a professora também era uma estudante serviu como um “bom exemplo” para os alunos, animando-os a se arriscarem na comunicação em LNM. Opiniões similares foram recolhidas por Schweers (1999, p. 9) de professores que, enumerando razões pelas quais gostavam de usar a LM em suas salas,

¹⁵⁶ O *mito linguístico* de que adultos não conseguem aprender – ou, pelo menos, não conseguem aprender *bem* – uma LNM é bastante difundido. Para mais cf. CAMPOS, 2009.

¹⁵⁷ Risk-taking is integral to language learning, but adults are particularly unwilling to put themselves in positions in which they are exposed to making mistakes.

mencionaram: servir de exemplo de alguém que domina duas línguas, criar mais identificação com os alunos através da LM, poder contar piadas etc.

Cole (1998) destaca outros motivos para o professor estrangeiro se inteirar da LM de seus alunos. Lembrando que uma das vantagens do uso da LM na sala de LNM é a comparação entre as duas línguas, ele afirma que isso não é possível a um professor sem qualquer conhecimento da LM dos alunos.

Lee (1965) demonstrou como o conhecimento de alguns professores da L1 também é valioso para entender os erros dos alunos causados pela interferência da L1. Por exemplo, o conhecimento de que o japonês é uma língua silábica poderia explicar porque aprendizes japoneses expandem encontros consonantais em sílabas completas, transformando “McDonalds” em “Makudonarudo”. O professor conhecedor pode então adaptar o programa para enfatizar os encontros consonantais. (COLE, 1998).¹⁵⁸

Logo, seja do ponto de vista gramatical, seja do ponto de vista psicológico e afetivo, podemos afirmar que há grandes vantagens em um professor compartilhar, ainda que com lacunas, da LM de seus alunos.

Resumindo brevemente, então, as principais utilidades, contribuições e vantagens trazidas pelo uso da LM em sala de aula, do ponto de vista de professores e alunos, abordadas anteriormente, proponho o quadro a seguir:

Em sala de aula, a LM:	
ajuda o professor a...	permite ao aluno...
<ul style="list-style-type: none"> • dar instruções; • explicar o significado ou uso de uma palavra nova; • auxiliar na compreensão de palavras difíceis, ou abstratas, ou jargões; • economizar tempo; • explicar o objetivo da lição; • verificar a compreensão dos alunos; • explicar erros; • discutir as principais ideias após uma leitura; 	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de entender o que está sendo dito • ser capaz de participar • tornar o aprendizado significativo e mais fácil • dissolver a sensação de ruptura no conhecimento, assim como as ideias de esquecer ou substituir sua identidade ou sua L1 • promover a autoconfiança e um sentimento de realização • inspirar consciência linguística,

¹⁵⁸ Lee (1965) has shown how some teacher knowledge of L1 is also valuable for understanding learner's mistakes caused by L1 interference. For example, the knowledge that Japanese is a syllabic language would explain why Japanese learners expand consonant clusters into full syllables, turning “McDonalds” into “Makudonarudo”. The knowing teacher can then tailor the syllabus to focus on consonant clusters.

<ul style="list-style-type: none"> • manter a ordem na sala de aula; • analisar a LNM; • apresentar regras gramaticais da LNM; • comparar a escolha de palavras entre a LM e a LNM; • estimular a percepção das diferenças e similaridades entre as culturas da LM e da LNM; • aprimorar habilidades tradutórias. 	pedagógica, cultural e autoconsciência
---	--

A seguir, trato dos exercícios de tradução, cuja utilização está subordinada à presença da LM em sala de aula, e sobre como podem ser úteis ao ensino-aprendizagem de LNM.

6 O uso da tradução em sala de aula hoje

Ao longo dos séculos, a tradução gradualmente tornou-se fossilizada. Ela tornou-se cada vez menos associada com o excitamento pelas novas descobertas e cada vez mais associada com o tédio do aprendizado pelos livros. O que deveria ter sido uma disciplina vital e desafiadora degenerou-se na maioria das escolas em um exercício rotineiro sem sentido, algo trabalhoso, um castigo. (DUFF, 1994, p. 5).¹⁵⁹

Neste capítulo, trato exclusivamente do uso da tradução no ensino-aprendizagem de LNM, no sentido de demonstrar a variedade de exercícios associados a ela. Primeiramente, analiso a divisão do uso da tradução em diferentes tipos proposta por alguns autores e, em seguida, comento sua volta às salas de aula de LNM, com especial atenção ao conceito de *quinta habilidade*. Em um terceiro momento, volto a relembrar as macroestratégias de Kumaravadivelu para refletir sobre os casos e as propostas de exercícios encontrados na literatura.

6.1 Os tipos de tradução

No contexto das salas de aula, “tradução” pode referir-se a diferentes situações, pois há diversas maneiras de perceber e de permitir o uso da LM em sala de aula. Nesta seção, discuto quais seriam esses diferentes “tipos” de tradução presentes no ensino-aprendizagem.

¹⁵⁹ Over the centuries translation had gradually become fossilized. It became less and less associated with the excitement of new discoveries, more and more with the tedium of book learning. What should have been a vital and challenging discipline had degenerated in most schools into a pointless routine exercise, a chore, and a punishment.

Primeiramente, vê-se que muitos autores costumam considerar como casos de tradução em sala de aula quaisquer situações em que a comunicação docente-discente é feita em LM. Por exemplo, um professor de LNM estaria “traduzindo” sempre que usa a LM dos alunos para dar uma instrução ou para explicar uma palavra ou expressão durante a aula.

Como já se comentou no capítulo anterior, tal tipo de “tradução” é hoje bastante aceita e justificável especialmente nos níveis iniciais. Usos desse tipo de “tradução” são sugeridos para facilitar o andamento da aula, sempre no sentido de evitar em vez de longas tentativas de explicação na língua em estudo, como explicar o significado de uma palavra, verificar a compreensão, dar instruções etc.

Existe, porém, uma discussão sobre a denominação dos “tipos de tradução” utilizados no ensino-aprendizagem de LNM. Uma das primeiras tentativas de examinar esses tipos de tradução no ensino foi a de Elisabeth Lavault (1985, p. 18 *et seq.*), que afirma que, para além da distinção já normalmente aceita entre “tradução profissional” e “tradução pedagógica”, seria possível estabelecer uma nova distinção no âmbito desta última. Por um lado, há a “tradução explicativa”, de natureza metalinguística, que ocorre quando o professor traduz o significado de uma expressão, comenta ou explica uma dificuldade gramatical para os alunos.

No caso da tradução explicativa, **é o professor que é o tradutor** e que emprega a tradução para comunicar aos alunos um sentido que eles não souberam depreender sem sua ajuda. [...] A tradução explicativa comunica um sentido, mas dentro de um objetivo metalinguístico, não para provocar uma reação, mas para ensinar a língua. **A tradução explicativa é uma metalinguagem.** (LAVAUULT, 1985, p. 18-9, grifos meus).¹⁶⁰

Por outro lado, há o processo inverso, isto é, quando alunos traduzem e o professor é o receptor de tal tradução. Isso é o que ocorre nos exercícios de tradução propriamente ditos.

¹⁶⁰ Lors de la traduction explicative, c’est le professeur qui est traducteur et qui emploie la traduction pour communiquer aux élèves un sens qu’ils ne sauraient appréhender sans son aide. [...] La traduction explicative communique un sens, mais dans un but métalinguistique, non pas pour provoquer une action, mais pour enseigner une langue. La traduction explicative est un métalangage.

No que concerne a tradução e a versão, os papéis são inversos: **o tradutor é o aluno e o professor é o receptor**. Mas o receptor já conhece o sentido do texto. O aluno traduz para provar sua competência recém-adquirida. Não há comunicação de sentido, mas **há, com certeza, uma troca: a pedido do professor, o aluno fornece prova que lhe revela o sucesso ou o fracasso de seu ensino**, tanto no plano linguístico (correção e precisão do desempenho), quanto no plano psicológico (o esforço dispensado, o desejo de fazer bem-feito ou o trabalho desleixado). Esses exercícios entram na problemática complexa da relação mestre-aluno e, a esse título, participam do **processo de comunicação privilegiado que se estabelece em toda a experiência didática**. (LAVAUULT, 1985, p. 19, grifos meus).¹⁶¹

Além do mais, como Lavault chama atenção acima, os exercícios de tradução têm uma função avaliativa, pois são uma oportunidade de o aluno ativar e demonstrar seu conhecimento da LNM.

Welker (2003) discorda parcialmente da proposta acima, fazendo uma reformulação desta, por entender que “embora o professor, de fato, traduza palavras ou enunciados (para efeitos de explicação), chamo isso não de tradução, mas de uso da língua materna. Deste modo, a tradução pedagógica restringe-se aos exercícios feitos pelos alunos” (WELKER, 2003, p. 4, grifos do original). Tentando esquematizar as duas propostas acima, tem-se que:

Lavault (1985)		Welker (2003)
Tradução pedagógica	Exercícios de tradução	Tradução pedagógica
	Tradução explicativa	Uso da LM

Ou seja, Lavault (1985) subdividiu a tradução pedagógica em dois tipos: a “tradução explicativa” e os “exercícios de tradução”. Todavia, Welker (2003) chama atenção para o fato de que a simples comunicação entre alunos e professor numa LM comum a todos dificilmente pode ser considerada uma “tradução” de

¹⁶¹ En ce qui concerne le thème et la version, les rôles sont inversés: **le traducteur, c'est l'élève, et le professeur est le récepteur**. Mais le récepteur connaît déjà le sens du texte. L'élève traduit pour faire la preuve de sa compétence nouvellement acquise. Il n'y a pas communication de sens, mais **il y a très certainement échange: à la demande du maître, l'élève fournit une performance qui lui révèle la réussite ou l'échec de sa pédagogie**, tant sur le plan linguistique (correction et justesse de la performance) que sur le plan psychologique (efforts déployés, désir de bien faire, ou travail bâclé). Ces exercices entrent dans la problématique complexe des rapports maître-élève et à ce titre ils participent au **processus de communication privilégiée qui s'établit dans toute expérience didactique**.

modo que ele desconsiderou tal uso como um tipo de tradução e o renomeou como “uso da LM”. Como resultado, o termo “tradução pedagógica” fica reservado, na concepção de Welker, para os exercícios de tradução.

Essas considerações de Welker parecem-me, de fato, pertinentes, especialmente no contexto de salas de aula de LE, como ocorre em minhas aulas de japonês no Rio de Janeiro, por exemplo, pois tanto eu quanto meus alunos compartilhamos a língua portuguesa como LM. Em uma aula de L2, porém, onde em geral os alunos são de diversas nacionalidades, dificilmente o professor (normalmente um falante nativo da L2) e os alunos têm a mesma LM, como, por exemplo, em turmas de português para estrangeiros estudando no Brasil. Em uma situação assim, justamente porque ninguém compartilha a mesma LM, os professores costumam usar apenas a L2 e cada aluno deve tentar acompanhar a aula como puder.

Ainda assim, mesmo em cursos de L2 de imersão, intensivos etc., é possível que os professores sintam, eventualmente, necessidade de tentar alcançar os alunos em uma outra língua comum a todos, a qual estes sabidamente entendam. Caso o professor saiba a(s) LM(s) de seus alunos, pode usá-la(s), mas, uma outra possibilidade, ocorre quando professor e alunos não compartilham a LM, nem o professor sabe a LM de seus alunos. Nesse caso, para o professor se fazer entender, a tradução explicativa teria de ocorrer numa terceira língua (abaixo, “L3 comum”). Desse modo, tem-se que:

Lavault (1985)		Welker (2003)	Nova proposta
Tradução pedagógica	Exercícios de tradução	Tradução pedagógica	Exercícios de tradução (tradução pedagógica)
	Tradução explicativa	Uso da LM	Uso da LM Uso de uma “L3 comum”

Enfim, concordo que a denominação “tradução pedagógica” deve-se restringir aos exercícios de tradução, como proposto por Welker (2003), sejam esses de natureza oral ou escrita. Consequentemente, os termos “uso da LM” e “uso da L3 comum” ficam reservados para usos de uma língua diferente da LNM em estudo com fins explicativos em sala de aula, como comentado acima.

Esses dois últimos usos, como bem explicado no capítulo anterior, são cruciais para garantir o bom funcionamento da sala de aula e para facilitar o aprendizado dos alunos. Acredito que não constituem um problema para o aprendizado, sendo, antes, um recurso – ou, por vezes, uma necessidade – para se ganhar tempo na comunicação ou para a verificação da compreensão.

Por sua vez, os exercícios de tradução propriamente ditos ressurgem na sala de aula como recurso didático ao ensino-aprendizagem de LNM e até mesmo como um fim em si mesma, sendo valorizada como uma habilidade a mais para os aprendizes.

6.2 A tradução na aula de LNM

Como já comentado, o uso tradicional da tradução envolvia a memorização exaustiva de listas de palavras e, no MGT, a memorização também de sentenças modelares a serem traduzidas. Os novos defensores da tradução em aula de LNM procuram evitar frases isoladas e propõem a utilização exclusiva de *textos*¹⁶² como material para tradução em sala de aula, entendendo que frases isoladas são descontextualizadas e que a tradução contemporaneamente deve ser um exercício contextualizado.

Por exemplo, David Atkinson (1993, p. 210) sugere vários benefícios trazidos para os alunos pelas atividades de tradução: (a) pensar cuidadosamente sobre os significados das palavras, superando o uso mecânico das palavras feito nos exercícios de gramática; (b) pensar comparativamente sobre a LM e a LNM, o que, em última instância, ajuda a evitar erros comuns de outros falantes de sua LM ao usar aquela LNM; (c) encorajar a correr riscos; (d) mudar o andamento da aula, trazendo mais diversidade de atividades; (e) praticar uma atividade que é da “vida real”. Após enumerar esses benefícios, ele traz seis propostas de exercícios de Atkinson (1993, p. 61-5), porém vê-se que somente duas não trabalham com

¹⁶² Observe-se que, embora “tudo” possa ser considerado “texto” (verbal, não-verbal, oral, escrito etc.), no sentido em que pode ser lido e interpretado, utilizo-me neste capítulo do sentido que essa palavra tem no senso comum, isto é, um conjunto de frases de certa extensão formando um todo coerente e coeso, com início, meio e fim, apresentado na forma escrita.

textos escritos. Mais adiante neste capítulo, trato detalhadamente de diversos tipos de exercícios, porém trago para cá brevemente, a título de explicação de minha crítica, essas seis propostas: (i) correção de traduções malfeitas de frases; (ii) tradução de textos para consolidação (de algum ponto “difícil” de vocabulário, gramática ou função comunicativa); (iii) comparação de duas traduções de um mesmo texto trazidas pelo professor; (iv) comparação das versões de um mesmo texto traduzido pelos alunos; (v) tradução-resumo de trecho de livro; (vi) atuação como intérprete em conversa de dois colegas, em que um finge não saber a LNM. Cabe comentar que a primeira proposta trabalha com frases isoladas, as quatro propostas seguintes envolvem textos escritos e a sexta e última, a tradução oral de um diálogo. Então, das duas propostas que não envolvem textos – a (i) e a (vi) –, a última sugere que os alunos trabalhem como intérpretes, ou seja, mediando uma conversa entre “falantes de línguas diferentes”, e somente a primeira trabalha com frases isoladas, em geral, frases cristalizadas (*e.g.* “Que horas são?”).

Welker (2003) faz notar em artigo dedicado ao tema, todavia, que mesmo a tradução de frases isoladas não é descabida, pois muitas frases podem ser traduzidas sem a explicitação de um “contexto específico”. Ou seja, mesmo a tradução de pequenas frases pode ser útil desde que não se utilizem sentenças aparentemente sem nexos que deixem os alunos com uma frustrante impressão de jamais virem a ser utilizadas – vide a supracitada *Socrates albus currit bene* e outras tantas igualmente estranhas encontradas nos manuais de MGT. Para Welker (2003, p. 7), nos níveis iniciais, a frase isolada tem o objetivo de conscientizar o aluno o mais cedo possível das peculiaridades do processo tradutório, reservando-se textos para níveis mais avançados. Assim, poderiam ter utilidade tanto em exercícios de tradução de frases isoladas e de expressões idiomáticas simples de uso comum (como nos exercícios supramencionados: “que horas são?” e “você tem fogo?”), como exercícios de tradução de frases complexas, que demonstrem pontos gramaticais estudados.

De fato, o uso exclusivo de textos nos exercícios de tradução parece querer restringir esse tipo de recurso didático a turmas de nível mais avançado ou, pelo menos, aos casos em que a LM dos estudantes é próxima à LNM, como é o caso de português e espanhol, por exemplo. Enquanto essas duas línguas têm grandes similaridades morfosintáticas e chegam a ter uma coincidência vocabular entre 85-89% (CALVO CAPILLA; RIDD, 2009, p. 152), facilitando significativamente

o trabalho dos aprendizes inclusive ao fazer uma tradução, o mesmo não ocorre, naturalmente, com outros pares de línguas.

A seguir, teço algumas breves observações sobre os problemas específicos advindos dos estudos de línguas distantes, por haver nesses casos algumas especificidades que me interessam enquanto professora da área.

6.2.1 Sobre o estudo de línguas distantes

Embora se saiba que constitui um “mito linguístico” a existência de línguas mais difíceis que outras, para o senso comum, aprender uma LNM distante da sua é sempre mais difícil. Em minha prática lecionando japonês no Brasil e português na China, também constatei grandes dificuldades por parte dos alunos, de modo que me parece relevante pensar, brevemente, quais seriam os motivos de tal dificuldade e em que medida podem interferir na prática dos exercícios de tradução.

Diversos estudos de aquisição de segunda língua e de psicolinguística reafirmam que o desenvolvimento da *interlíngua* no processo de aprendizado é sempre similar, não importando qual a distância nem o grau de semelhança tipológica entre a LM e a LNM.

O conceito de interlíngua, embora já tenha sofrido reformulações desde sua proposição inicial, feita pelo linguista americano Larry Selinker em 1972, pode ser definido conforme abaixo:

O termo interlíngua (IL) [...] refere-se ao sistema linguístico evidenciado quando um adulto¹⁶³ aprendiz de uma segunda língua tenta expressar-se na língua sendo aprendida. **A interlíngua é vista como um sistema linguístico à parte, claramente diferente tanto da “língua materna” (LM) do aprendiz, quanto da “língua-alvo” (LA) sendo aprendida, mas ligado a ambas a LM e a LA por identificações interlinguais na percepção do aprendiz.** Uma característica central de qualquer interlíngua é que ela fossiliza – ou seja, ela pára de se desenvolver em algum ponto antes de se identificar

¹⁶³ Uma versão revisada do conceito de interlíngua sugere que ela possivelmente não se restringe a adultos, tendo sido percebida também em crianças, em geral por razões sociolinguísticas (cf. TARONE, 2006, p. 750).

totalmente com a língua-alvo. (TARONE, 2006, p. 747. Grifos meus).¹⁶⁴

Entende-se, portanto, que a interlíngua não é nem a LM do falante nem a LNM que ele está aprendendo, diferindo de ambas, mas possuindo características comuns às duas. Consequentemente, um outro conceito caro ao estudo de aquisição de segunda língua é o conceito de *transferência*.

A transferência é um dos processos psicolinguísticos que atuam na aquisição de uma LNM e, naturalmente, na formação da interlíngua. Nesse processo, características da LM são projetadas sobre a LNM. Há um grande debate sobre a definição de transferência, com alguns autores, como Terence Odlin (2008), propondo uma diferenciação de pelo menos dois tipos de conteúdo transferido. Todavia, de modo geral, é possível dizer que, quando a característica transferida é, de fato, comum às duas línguas, diz-se que ocorre uma “transferência positiva” e, caso contrário, que houve “transferência negativa” (GOR; VATZ, 2009, p. 237). Logo, percebe-se que só há transferência onde o aprendiz identifica (corretamente ou não) semelhança lexical, gramatical, pragmática etc. entre sua LM e a LNM.

Note-se que, como a transferência *sempre* ocorre e como a interlíngua *sempre* se forma, torna-se inegável a presença da LM no aprendizado de uma LNM independentemente de o método de ensino utilizado permitir ou não a LM na sala de aula. Assim sendo, o papel potencialmente positivo da LM também foi apontado por alguns psicolinguistas:

Corder [1967, 1981] também aponta que a língua materna comumente serve como um recurso positivo para a aquisição de segunda língua, facilitando o aprendizado das características da LA [língua-alvo] que se aproximam de características da LM. (TARONE, 2006, p. 748).¹⁶⁵

¹⁶⁴ The term interlanguage (IL) [...] refer[s] to the linguistic system evidenced when an adult second-language learner attempts to express meanings in the language being learned. **The interlanguage is viewed as a separate linguistic system, clearly different from both the learner’s ‘native language’ (NL) and the ‘target language’ (TL) being learned, but linked to both NL and TL by interlingual identifications in the perception of the learner.** A central characteristic of any interlanguage is that it fossilizes – that is, it ceases to develop at some point short of full identity with the target language.

¹⁶⁵ Corder [1967, 1981] also pointed out that the native language often serves as a positive resource for second-language acquisition, facilitating the learning of TL [target language] features that resemble features of the NL.

O fenômeno da “fossilização”, supramencionado na definição de interlíngua, é outro processo importante na compreensão da aquisição de uma língua, e pode ser caracterizado como o “processo em que a interlíngua do aprendiz cessa de se desenvolver, de forma aparentemente definitiva” (TARONE, 2006, p. 748)¹⁶⁶. Muito se discute ainda se a fossilização pode ser evitada, em absoluto ou parcialmente, e por que acontece, sendo que ela é notavelmente mais visível em aprendizes que já saíram da puberdade (quando o processo de lateralização do cérebro se completa).

Então, por um lado, quando se estuda uma LNM distante da sua LM, não é possível afirmar que haja mais transferência negativa (nem positiva), ou que haja uma interlíngua pior (ou melhor), ou que haja mais ou menos fossilização. Por outro lado, acredito que vale a pena fazer algumas diferenciações quanto à aquisição de línguas distantes, havendo, de fato, diversos autores que defendem a existência de fatores que coíbem o aprendizado dessas línguas.

No ensino-aprendizagem de línguas distantes, geralmente há um alto grau de opacidade vocabular, o que faz com que, pessoalmente, me pareça tanto mais necessária a presença da LM na sala de aula. Creio que o ensino de LNM feito de forma exclusivamente monolíngue dificulta substancialmente mais a compreensão, se comparado ao de línguas próximas ou semelhantes, por ser mais difícil qualquer suposição inicial ou inferência por parte do aluno com base na materialidade das línguas, o que pode ser especialmente frustrante. Odlin (2005) também percebe tal dificuldade e resume o problema da seguinte forma:

Para falantes de línguas não-indo-europeias (inclusive finlandês), incontáveis horas devem ser gastas tentando decorar palavras inglesas que têm pouca ou nenhuma similaridade com aquelas de suas línguas maternas. Pelos mesmos motivos, aprendizes cuja língua materna é o inglês acharão virtualmente todas as línguas não-indo-europeias muito mais difíceis do que línguas germânicas ou românicas, como o sueco ou o francês. Esse ponto pode parecer óbvio, mas é importante enfatizar uma consequência. **A vantagem que o vocabulário cognato traz pode permitir aos aprendizes se beneficiarem da transferência positiva para aumentar sua compreensão da língua-alvo com muito mais facilidade, consequentemente liberando**

¹⁶⁶ Process in which the learner's interlanguage stops developing, apparently permanently.

muitos recursos cognitivos para outras tarefas do aprendizado de línguas. (ODLIN, p. 441, grifos meus).¹⁶⁷

Ou seja, enquanto o aprendiz de línguas distantes desespera-se para decorar palavras aparentemente alienígenas, o aprendiz de línguas com vocabulário fonética e/ou graficamente similar tem grande vantagem em suas transferências que, com exceção dos falsos cognatos, serão positivas e, assim, facilitarão sua aprendizagem.

Em artigo sobre línguas pouco estudadas nos EUA, Kira Gor & Karen Vatz (2009, p. 235) constataam que estas são geralmente línguas genética, tipológica e culturalmente distantes do inglês, o que diminuiria sua “aprendibilidade” (*learnability*) e requisitaria dos estudantes, no mínimo, mais tempo para alcançar níveis funcionais de proficiência. As autoras tentam, por isso, identificar de onde exatamente viria essa perceptível dificuldade no estudo de línguas distantes e, para tanto, investigam questões de transferência e de “restrições universais” (*universal constraints*), mas, por fim, reconhecem que não é possível associar diretamente distância e dificuldade:

Apesar de a distância estrutural entre línguas ser uma candidata atraente para explicar as dificuldades no aprendizado das mesmas, pesquisas mostram que, primeiro, a distância tipológica não se traduz diretamente no nível de dificuldade e, segundo, há outros fatores poderosos em ação na aquisição de LGPEs [línguas geralmente pouco ensinadas], como o léxico, o sistema fonológico, o sistema de escrita e a distância cultural. Assim, o nível de dificuldade de uma LGPE em particular é definido por uma combinação de fatores e [...] mais pesquisas são necessárias para fornecer uma base teórica e empírica sólida para essa escala global e holística. (GOR; VATZ, 2009, p. 237).¹⁶⁸

¹⁶⁷ For speakers of non-Indo-European languages (including Finnish), countless hours must be spent in trying to remember English words having little or no similarity to those of their native languages. By the same token, learners whose native language is English will find virtually all non-Indo-European languages to be much harder than Germanic and Romance languages such as Swedish or French. This point may seem obvious, but one implication is well worth stressing. **The advantage that cognate vocabulary confers can allow learners to take advantage of positive transfer to increase their comprehension of the target language with far greater ease, thereby freeing many cognitive resources for other language learning tasks.**

¹⁶⁸ While structural distance between languages is an attractive candidate for explaining language-learning difficulty, research shows that, first, typological distance does not translate directly into the level of difficulty, and second, there are other powerful factors at work in the acquisition of LCTLs [less commonly taught languages], such as the lexicon, phonological system, writing system, and cultural distance. Thus, the level of difficulty of a particular LCTL is defined by a combination of factors, and [...] more research is needed to provide a sound theoretical and empirical foundation to this global, holistic scale.

Ainda assim, como Odlin (mais acima) e outros autores, Gor & Vatz levantam alguns dos pontos problemáticos nessas situações. Elas notam que, como já visto, no tocante ao léxico, a distância entre línguas traz decisivamente dificuldade, pois “o fardo do aprendizado será provavelmente menor para o vocabulário de uma língua muito próxima ou cognata do que para uma língua não-cognata” (GOR; VATZ, 2009, p. 240)¹⁶⁹. Em outras palavras, o “fardo do aprendizado”, na expressão das autoras, pesa mais nesses casos porque o reconhecimento de palavras cognatas contribui para a chamada transferência positiva entre línguas. Como o processamento de palavras idênticas ou muito similares às de sua LM já está automatizado¹⁷⁰, o aprendizado da LNM se torna mais rápido e, portanto, é facilitado quando ambas as línguas contêm muitas palavras similares – fato comum em línguas próximas, como português e espanhol.

Inversamente, no caso de línguas distantes, o desenvolvimento de automação para o vocabulário (e também para estruturas tipologicamente diferentes) leva tempo, impedindo a fluência e demandando mais atenção e memória do aluno (GOR; VATZ, 2009, p. 245).

Aprender um léxico não-cognato irá atrapalhar o aprendizado de outros aspectos da língua, na medida em que um fardo do aprendizado mais pesado requer recursos cognitivos que poderiam, de outra forma, ser alocados em outro lugar. [...] Por isso, aprendizes de uma L2 que é lexicalmente relacionada à sua L1, como suecos aprendizes de inglês, terão mais recursos disponíveis, facilitando e até acelerando a aquisição do léxico e, conseqüentemente, da L2 em geral. A aquisição de LGPEs [línguas geralmente pouco ensinadas] irá apresentar tendência inibidora oposta. (GOR; VATZ, 2009, p. 240).¹⁷¹

¹⁶⁹ The learning burden is likely to be less for vocabulary of a closely related, or cognate, language, than for a non-cognate language.

¹⁷⁰ Segundo Segalowitz (2003 *apud* GOR; VATZ, 2009, p. 245): “a automaticidade refere-se à forma como os mecanismos psicológicos operam, com o processamento automático muitas vezes sendo caracterizado como rápido, imparável, de carregamento independente, sem esforço e inconsciente”. No original: “automaticity refers to the way psychological mechanisms operate, with automatic processing often characterized as being fast, unstoppable, load independent, effortless, and unconscious”.

¹⁷¹ Learning a non-cognate lexicon will impede learning other aspects of the language, in that a heavier learning burden requires cognitive resources that would otherwise be allocated elsewhere. [...] Therefore, learners of an L2 that is lexically related to their L1, such as Swedish learners of English, will have more resources available, facilitating, and even speeding up, lexical, and subsequently, general L2 acquisition. Acquisition of LCTLs will show the opposite inhibitory tendency.

No tocante a outros aspectos linguísticos, Keiko Koda (2009, p. 476) afirma que línguas com “congruência ortográfica” (ou seja, um sistema de escrita similar) induzem a uma facilidade geral no processamento lexical, sendo que uma eficiência acelerada na aquisição só ocorre quando as duas compartilham um padrão de estrutura intravocabular¹⁷².

Então, a distância ortográfica não apenas explica as diferenças de desempenho em geral entre aprendizes com *background* de línguas relacionadas e não-relacionadas, mas também ilumina as maneiras como **a experiência na primeira língua facilita o processamento do léxico da segunda língua.** (KODA, 2009, p. 476, grifos meus)¹⁷³

Há de se sublinhar a dificuldade adicional no aprendizado de leitura e escrita quando o par de línguas distantes envolve alfabetos diferentes (latino, cirílico etc.) ou, pior, sistemas de escrita diferentes (alfabético, silábico ou logográfico). Não é à toa que reformistas mais preocupados com a comunicação oral, como Henry Sweet (*apud* KELLY, 1976, p. 130), por exemplo, defendessem o ensino através de transliterações, pois “o aprendizado de línguas era difícil o suficiente sem distrair o pupilo com outro alfabeto”¹⁷⁴. O uso da transliteração dificilmente é uma ideia nova, sendo defendida já no século XIII para o estudo de textos bíblicos:

Na primeira linha, o professor escreve o latim; abaixo, o grego em caracteres latinos; e, na terceira, o grego em letras gregas. Então, ao olhar o latim, há de se ser capaz de ler o grego por sua vez. Isso será fácil de fazer, sem erros, pela ajuda do grego transcrito no alfabeto latino. (BACON, 1272 *apud* KELLY, 1976, p. 142).¹⁷⁵

Gor & Vatz (2009, p. 242; 245) e Koda (2009, p. 468) notam que o acesso a material escrito pode ser um recurso rico e importante para o estudo de aspectos linguísticos e socioculturais da LNM, de modo que empecilhos a tais recursos, tal

¹⁷² Koda (1999; 2009) explica que a estrutura intravocabular se refere à estrutura ortográfica, fonológica ou morfêmica das palavras de uma língua. Por exemplo, as regras de silabação, identificação de campos semânticos de acordo com o radical da palavra (mar, mares, maresia, marinho, marear) etc. são conhecimentos disponíveis através do (re)conhecimento da estrutura intravocabular de uma palavra.

¹⁷³ Hence, orthographic distance not only explains overall performance differences among learners with related and unrelated first-language backgrounds, but it also highlights the ways in which **first-language experience facilitates second-language lexical processing.**

¹⁷⁴ Language learning was difficult enough without distracting the pupil with another alphabet.

¹⁷⁵ On the first line the teacher writes the Latin, below it the Greek in Latin characters, and on the third, the Greek in Greek letters. Then, by looking at the Latin, one will be able to read the Greek in its turn. This will be easy to do without mistakes by the help of the Greek transcribed in the Latin alphabet..

como a diferença dos sistemas de escrita, não devem ser ignorados nos estudos da LNM.

Nesse tocante, é especialmente desfavorável a situação de aprendizes cuja LM é alfabética, como brasileiros estudando uma LNM que usa sistema logográfico, como o chinês e o japonês, caso em que uma “alfabetização” completa envolve dominar milhares de ideogramas – o que deixa clara a dificuldade para o aprendiz acessar material escrito nessas línguas. É de se notar que, segundo pesquisas mencionadas por Koda (2009, p. 476), também o inverso é problemático, pois estudantes de sistemas logográficos (i.e. não-fonéticos) têm mais dificuldade em julgar o léxico de línguas alfabéticas.

Gor & Vatz (2009, p. 243-4) também mencionam como complicadores as dificuldades pragmáticas e comunicativas quando a LM e a LNM pertencem a “culturas não-cognatas”, isto é, têm regras pragmáticas muito distintas. As autoras dão como exemplo o uso de honoríficos em japonês, o qual não tem correspondentes no inglês (nem no português, aliás):

por exemplo, as estratégias pragmáticas envolvidas nos honoríficos japoneses estão intimamente ligadas ao desempenho linguístico; ainda que as formas linguísticas em si não sejam necessariamente difíceis, saber quando e a quem adereçar a forma adequada de tratamento é culturalmente alienígena para falantes nativos do inglês e, portanto, [um conhecimento] difícil de se adquirir. (GOR; VATZ, 2009, p. 244).¹⁷⁶

Essas autoras foram levadas a crer que as diferenças entre línguas distantes são fatores coibidores à aprendizagem de uma LNM (como o árabe, chinês e japonês em relação ao inglês), demandando maior esforço e provocando um retardamento no tempo necessário para atingir níveis funcionais de proficiência linguística, em comparação ao tempo gasto para se alcançar um nível similar em línguas mais comumente estudadas, como o espanhol e o alemão (mais próximas do inglês). Essa percepção é apoiada pelo Departamento de Estado dos EUA, que dividiu as línguas do mundo em diversas categorias, de acordo com o grau de

¹⁷⁶ For example, the pragmatic strategies involved in Japanese honorifics are closely linked to linguistic performance; while the linguistic forms themselves are not necessarily difficult, knowing when and to whom to apply the proper address form is culturally foreign to native English speakers and, therefore, [a knowledge] difficult to acquire.

difficuldade para um aprendiz americano, sendo que línguas da categoria IV (e.g. japonês) levam até três vezes mais tempo para serem aprendidas do que as da categoria I, como o espanhol (BRECHT; WALTON, 2000, p. 114).

Foi esse tipo de entrave em minhas próprias aulas que me instigaram a iniciar esta pesquisa. E também foi a partir dessa experiência que percebi que algum nível de conhecimento metalinguístico sobre a distância (genética, tipológica, pragmática etc.) entre as línguas envolvidas pode ajudar os envolvidos a superar os obstáculos encontrados.

Da mesma forma, Gor & Vatz (2009, p. 245) sugerem que nessas situações aumenta “a necessidade de técnicas de ensino e abordagens pedagógicas adequadas que visem a desenvolver consciência metalinguística e conhecimento estrutural em aprendizes de L2”¹⁷⁷; e Koda (2009, p. 468) defende que tanto a quantidade quanto a qualidade do *input* escrito em LNM são em grande parte responsáveis pelo desenvolvimento da consciência metalinguística necessária à leitura em sistemas de escrita distantes.

Apesar disso, é importante notar que Koda (2009) e outros autores observaram que a distância entre línguas ou sistemas de escrita não são fatores impeditivos e que o processo de transferência das competências da LM para a LNM sempre ocorre, ainda que com mais dificuldade.

Uma vez estabelecidas em uma língua, a competência metalinguística e outras competências de letramento transferem-se entre línguas, independente da distância ortográfica entre os dois sistemas de escrita. No entanto, os graus de facilidade trazidos através da transferência de competências variam, porque a distância determina a quantidade de modificações necessárias para o ajuste das habilidades transferidas. Por isso, a certa altura, a distância ortográfica deve ser responsável, em parte, pela eficiência de processamento entre os aprendizes de segunda língua com um *background* de primeira língua diverso. (KODA, 2009, p. 476).¹⁷⁸

¹⁷⁷ The need for appropriate pedagogical approaches and instructional techniques aimed at developing metalinguistic awareness and structural knowledge in L2 learners.

¹⁷⁸ Once established in one language, metalinguistic and other literacy competencies transfer across languages, regardless of the orthographic distance between two writing systems. However, the degrees of facilitation brought about through transferred competencies vary because the distance determines amounts of modification necessary for fine-tuning the transferred skills. Therefore, orthographic distance should be responsible, in part, for processing efficiency at a given point in time among second-language learners with diverse first-language backgrounds.

Por fim, mais uma vez reafirma-se a importância da LM no estudo de línguas, especialmente no caso de estudantes adultos, pois, segundo Koda (2009, p. 479), é na LM que se apoia o processamento da LNM:

a experiência ortográfica na L1 tem efeitos duradouros no desenvolvimento da leitura em segunda língua, implicando ainda que a experiência de processamento na L1 é uma fonte maior de variação no desempenho entre adultos aprendizes de uma segunda língua.¹⁷⁹

Em especial, é notável a importância dos conhecimentos metalinguísticos adquiridos durante o processo de aquisição e letramento na LM, pois eles contribuem significativamente para a aprendizagem e superação das dificuldades impostas no estudo de línguas distantes (KODA, 2009, p. 480).

Além disso, é preciso lembrar que a maior parte dos estudos sobre o ensino de línguas trata do ensino de inglês-LNM. Nesse tocante, relembro as palavras de Cook (2009, p. 113, grifos meus):

Nos últimos anos, as ideias mais influentes sobre o ensino de línguas têm sido desenvolvidas com referência explícita ao ensino de língua inglesa, acompanhadas por uma suposição implícita de que elas se aplicam ao ensino de línguas estrangeiras em geral. Essa visão é reforçada pelo foco de atenção, derivado da linguística chomskiana, nos aspectos universais em vez de nos aspectos específicos da língua e da aquisição de língua. Argumentos relativos ao uso pedagógico da tradução não são exceção às influências dessas tendências em geral. **A relevância das ideias do ensino de língua inglesa para o ensino de outras línguas, contudo, não deveria ser tomada como certa.** O caso pró ou contra a tradução pode variar conforme a relação social ou linguística entre a L1 do estudante e a L2.¹⁸⁰

Como se lê acima, o fato de não haver muitos estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas diferentes do inglês não significa, obviamente, que nada

¹⁷⁹ L1 orthographic experience has long-lasting effects on second-language reading development, further implying that L1 processing experience is a major source of performance variances among adult second-language learners

¹⁸⁰ In recent years, the most influential ideas about language teaching have often been developed with explicit reference to English Language Teaching (ELT), accompanied by an implicit assumption that they apply to foreign language teaching in general. This view is strengthened by the focus of attention, deriving from Chomskyan linguistics, on universal rather than language-specific aspects of language and language acquisition. Arguments concerning the pedagogic use of translation are no exception to the influence of these general trends. **The relevance of ideas from ELT to the teaching of other languages, however, should not be taken for granted.** The case for and against translation may vary with the social and linguistic relationship between a student's L1 and L2.

possa ser aproveitado do que se estudou em relação ao ensino-aprendizagem de inglês-LNM para o ensino-aprendizagem de outras LNM.

Acredito que, numa sala de aula de LNM distante da LM, o uso da LM ou L3 comum será ainda mais crucial do que no caso das línguas próximas. Se, como visto acima, os usos da LM e língua comum são vistos, hoje, como positivos por reafirmarem os conhecimentos dos alunos, por reduzirem a ansiedade e por melhorarem as relações afetivas em sala, por garantirem um compartilhamento do poder dentro da sala, por serem ferramentas de elucidação, verificação e ganho de tempo dos professores – enfim, se os teóricos concordam sobre os benefícios do uso da LM e da tradução explicativa em sala de aula, isso não será diferente no caso da sala com línguas distantes ou dessemelhantes, mas a esses benefícios soma-se um caráter de necessidade ainda maior devido à ininteligibilidade linguística. Veja-se, por exemplo, o relato do professor Yoshifumi Saito em relação ao ensino de inglês no Japão:

considerando a vasta diferença linguística entre inglês e japonês em termos de grafologia, fonologia, fonética, vocabulário, sintaxe, semântica e estruturas discursivas, assim como o quase universal fato do ensino de línguas de que “os aprendizes sempre irão relacionar a língua nova com a sua própria, mesmo que apenas em suas mentes” (COOK, 2010, p. 49), é fato que quase sempre **a tradução ou ao menos a instrução em japonês facilita enormemente a compreensão deles do inglês**. (SAITO, 2012, p. 34, grifos meus).¹⁸¹

De fato, principalmente nos níveis iniciais, requerer dos alunos a compreensão de uma língua completamente diferente da sua ou exigir dos docentes que se façam entender por mímica ou desenhos todo o tempo para evitar a tradução explicativa parece-me comprometer por demais o andamento da aula. Além disso, como já foi enfatizado, acredito que aproveitar o conhecimento gramatical e cultural prévio dos alunos facilita e motiva enormemente o estudo da LNM. Logo, quando o professor pode, através de explicações usando a LM (ou

¹⁸¹ Considering the **wide linguistic difference between English and Japanese** in terms of graphology, phonology, phonetics, vocabulary, syntax, semantics, and discursal structures as well as the almost universal fact of language learning that ‘learners will always relate the new language to their own, even if only in their own minds’ (Cook, 2010: 49), it is quite often the case that **translation or at least instruction in Japanese greatly facilitates their understanding of English**.

uma terceira língua), fazer seus discípulos atentarem para alguma estrutura linguística ou fato cultural peculiar da LNM, tanto mais proveitosa é a aula.

Em minha experiência, tanto ensinando português-LE, quanto ensinando japonês-LE, percebo que o que mais motiva os alunos durante a aula são dúvidas a respeito da cultura ligada à LNM. No entanto, responder a tais dúvidas demanda explicações que, dependendo do caso, seriam muito difíceis de compreender se não traduzidas ou feitas na LM dos alunos.

Assim, por exemplo, nas aulas de japonês, muitas explicações giram em torno das formas de tratamento e de endereçamento. Há mais de um “eu” e, igualmente, mais de um “tu” e é preciso explicar aos alunos quando usar cada um deles, ou porque não devem usar alguns deles. Da mesma forma, é preciso usar algum “sufixo de tratamento”¹⁸² junto ao nome das pessoas, o qual vai indicar seu grau de relacionamento e de respeito em relação àquela pessoa (*e.g.* Fulano-*san*, Sicrano-*sama*, Beltrano-*kun*).

No entanto, como se pode perceber pela simplicidade desses exemplos, logo se vê que costumam ser ensinados ainda nos níveis iniciais de estudo do japonês. Creio que é inviável explicar tais detalhes, em língua japonesa, para um aluno brasileiro que está começando a aprender essa língua. De fato, nos primeiros níveis das aulas de LNM, o professor de línguas distantes precisa virtualmente traduzir todas as palavras e frases para o aluno, antes que esse consiga começar a compreender a estrutura da LNM, como Saito (2012, p. 34-5, grifos meus) percebeu:

Alguns professores e pesquisadores fazem uma distinção clara entre instrução em L1 e tradução, aprovando aquela e reprovando esta, mas é extremamente difícil, ainda que possível em teoria, evitar traduzir qualquer palavra, sintagma ou frase no discurso-alvo enquanto instruindo na L1. A prática que quero sugerir aqui é que **a tradução seja apenas uma extensão da instrução elementar em L1, e não uma habilidade especializada** [...]; ela deveria funcionar como um andaime que o professor põe para construir a habilidade de seus

¹⁸² Sem querer me ater à terminologia da descrição gramatical do japonês, tento traçar apenas um paralelo com a gramática do português a título de facilitar a compreensão do leitor que não esteja familiarizado com aquela língua.

alunos para usar inglês e retira quando a estrutura sólida da construção está formada.¹⁸³

É com base em todas essas considerações que considero essencial o uso da LM ou da língua comum para estudantes em níveis iniciais de línguas distantes.

6.2.2 A quinta habilidade

Além desse aspecto geral de retomada da tradução nas salas de aula, dada sua necessidade prática e importância cognitiva, há o fato de que, em seu retorno, a tradução ganhou um novo lugar, de nítida valorização, dentro do conjunto de habilidades comunicativas desejáveis a serem desenvolvidas pelos alunos, ao lado das quatro habilidades tradicionalmente reconhecidas no ensino de LNM: compreensão auditiva, fala, leitura e escrita.

Foi ao se atentar para as necessidades dos alunos, que a volta da tradução às salas de aula começou a ser ainda mais requisitada, passando a ser reconhecida como uma “quinta habilidade” a ser desenvolvida para adequada desenvoltura em uma LNM. O tradutor e professor Boris Naimushin (2002, p. 47, grifos meus) justifica tal necessidade:

raramente aprendemos uma língua estrangeira com o fim único de nos comunicarmos exclusivamente nessa língua. Espera-se que um assistente pessoal em uma empresa local ou internacional em Sofia, Moscou ou Praga não apenas possua um alto nível de proficiência em ao menos uma língua estrangeira, mas também que saiba fazer traduções de qualidade de vários tipos de documentos e de interpretar em reuniões. **Em todas as esferas de atuação, somos confrontados com a necessidade diária de prover algumas formas de tradução e interpretação.**¹⁸⁴

¹⁸³ Some teachers and researchers make a clear distinction between instruction in L1 and translation, approving of the former and disapproving of the latter, but it is extremely difficult, though possible in theory, to avoid translating any word, phrase or sentence in the target discourse while giving instruction in L1. The policy I would suggest here is that **translation is just an extension of elementary L1 instruction, not a specialized skill** [...]; it should function as a scaffolding that the teacher puts up to build up his/her students' ability to use English and takes down when the solid framework of the building has been set up.

¹⁸⁴ **We rarely learn a foreign language for the sole purpose of foreign-language-only communication.** A personal assistant in a local or international company in Sofia, Moscow, or Prague is expected not only to possess a high level of proficiency in at least one foreign language but also to be able to perform quality translations of various types of documentation and interpret at meetings. **In all spheres of activity we are confronted with the daily necessity of indulging in some forms of translation and interpreting.**

Cook (2007, p. 398) observa outras razões que corroboram a importância e o reconhecimento social daqueles que são capazes de traduzir, mesmo que não sejam tradutores profissionais:

[a tradução] sempre foi uma habilidade útil, mas nas sociedades multiculturais e no mundo globalizado de hoje isso é ainda mais verdade. Aqueles que sabem duas línguas frequentemente precisam empregar esse conhecimento na mediação entre aqueles que sabem apenas uma delas. Isso é verdade na vida pessoal de imigrantes e de famílias de línguas mistas; na vida social em que uma pessoa tem um conhecimento maior sobre a língua do meio que outra; e no mundo do trabalho, onde empregados bilíngues são chamados – ou, de fato, especificamente contratados – para mediar entre os monolíngues. A tradução é também a pedra angular de toda e qualquer esperança de paz e cooperação mundial. Além disso, muitas pessoas também julgam a tradução recompensadora esteticamente e intelectualmente por si mesma.¹⁸⁵

Assim, à medida que as necessidades dos alunos foram trazidas para o centro do ensino-aprendizagem, a tradução pôde ser reabilitada. Nesse contexto, um importante passo na transformação da situação da tradução no ensino-aprendizagem e também um passo para seu reconhecimento como uma habilidade a ser cultivada foi a publicação do “Quadro europeu comum de referência para línguas”. Documento elaborado em 2001 pelo Conselho da Europa (2001, p. 19), ele “descreve exhaustivamente aquilo que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação”. Ao descrever as atividades linguísticas comunicativas, o Quadro enfatiza a “mediação”, atividade que engloba, inclusive, tradução e interpretação:

a competência comunicativa em língua do aprendiz/utilizador da língua é activada no desempenho de várias actividades linguísticas, incluindo a recepção [*i.e.* compreensão escrita e auditiva], a produção [oral e escrita], a interacção ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de actividade

¹⁸⁵ [Translation] has always been a useful skill, but in today’s multicultural societies and globalised world it is more so than ever. Those who know two languages frequently need to deploy that knowledge in mediating between those who know only one of them. This is true in personal life for immigrant and mixed-language families, in social life where one person has a stronger knowledge of the ambient language than another, and in the world of work where bilingual employees are called upon – or indeed specifically employed to – mediate between monolinguals. Translation is also the cornerstone of any hope for international peace and cooperation. Furthermore, many people also find translation aesthetically and intellectually rewarding in itself.

pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 35, grifos meus).

E, mais a frente, define-se essa atividade de “mediação”, da qual é possível perceber que a tradução, aqui, inclui tanto a interlingual, quanto a intralingual (*e.g.* paráfrase e resumo):

Tanto nos modos de recepção como nos de produção, as actividades escritas e/ou orais de *mediação* tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar directamente. A tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a revisão fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo. As actividades linguísticas de mediação, ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 36, grifo original).

É portanto inegável que boa parte do reconhecimento social do nível de proficiência de uma pessoa em uma LNM passa pela sua habilidade de traduzir (ou verter) de forma escrita ou oral entre essa LNM e sua LM, sendo, portanto, pouco razoável excluir exercícios que reforcem essa habilidade das salas de aula.

Andreia Azevedo (2010, p. 57-9) adverte, porém, que, embora valorizem no corpo de seu texto a tradução e a mediação, os redatores do Conselho da Europa excluíram tal menção nos três quadros sumários dos “Níveis comuns de referência” (cf. CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49, 53-59). Como essas três tabelas costumam ser a principal orientação de professores, profissionais do ensino e instituições afins (e não o texto como um todo), a autora se pergunta o que esses profissionais devem entender e como devem se posicionar perante tradução e mediação. Azevedo (2010, p. 58) observa, por exemplo, que a Aliança Francesa de Paris elaborou um livro, em 2008, intitulado **Référentiel de programmes**, tomando como base o “Quadro europeu comum”, mas no qual, no entanto, os seis níveis de proficiência estabelecidos são relacionados apenas às quatro competências tradicionais, tendo sido excluída a mediação. Dessa forma, a autora conclui que, no que concerne ao ensino, o Quadro desconsidera a prática tradutória, uma vez que todas as outras quatro habilidades têm suas características explicitadas nos níveis de referência (AZEVEDO, 2010, p. 59).

A gravidade de tal fato é que, como nota Naimushin (2002, p. 47), a execução dessas tarefas mediadoras não é nem trivial nem natural e por isso deve ser incluída nas salas de aula de LNM, de acordo com o nível e a necessidade dos alunos.

A suposição vastamente difundida é que a conquista de um certo nível de proficiência em dada língua estrangeira irá, por si só, permitir-lhe traduzir e interpretar com sucesso. Nada está mais distante da verdade. Técnicas de tradução e interpretação, mesmo em níveis não profissionais, são habilidades específicas e requerem treinamento formal. (NAIMUSHIN, 2002, p. 47, grifos meus).¹⁸⁶

Importante sublinhar que não se pretende uma “naturalização” do esforço dispendido ao se traduzir. Ao contrário, como declara Naimushin acima, admite-se que as dificuldades de se realizar uma tradução são muitas e, justamente por isso, compreende-se que é importante trabalhá-las em sala de aula, auxiliando o aluno, por meio de conhecimentos específicos, a se tornar minimamente proficiente numa habilidade que o senso comum (por julgá-la fácil¹⁸⁷) espera dele enquanto alguém proficiente numa LNM.

Por fim, vale lembrar que a tradução como quinta habilidade é o último dos três suportes que funcionam como base de sustentação para o principal argumento desta tese, isto é, a meu ver corroboram as vantagens incontestáveis trazidas pelo uso da LM e da tradução no ensino-aprendizagem de LNM.

Relembrando, o conceito de *condição pós-método*, como identificado pelos teóricos contemporâneos, implica um senso analítico em professores e alunos quanto à língua, ao ambiente da sala de aula e ao mundo que os cerca. Por isso, o senso de plausibilidade, a abordagem orientada por princípios, as macroestratégias e as orientações da prática exploratória – todas essas “técnicas” impelem o professor (e os alunos) a rever, refletir e renovar continuamente sua práxis em sala de aula.

A essa condição, une-se a consciência linguística que forma outro dos pilares deste trabalho, adicionando ao senso analítico característico da condição pós-método uma sensibilidade ainda maior à sua natureza e ao papel da língua em nossas vidas. Nesse sentido, a consciência linguística logra tanto refinar o conhecimento do aluno sobre a LNM estudada, quanto sobre sua própria LM e, mais ainda, sobre os usos que se fazem das línguas em geral no dia a dia.

¹⁸⁶ The widespread assumption is that the achievement of a certain level of proficiency in a given foreign language will by itself enable you to translate and interpret successfully. Nothing is further from the truth. Translation and interpreting techniques, even on a non-professional level, are specific skills requiring formal training.

¹⁸⁷ Vide capítulo 2 e, no capítulo 3, viu-se que esse fato era verdade também para o ensino medieval.

Como terceiro ponto de apoio, então, há o reconhecimento da tradução como uma quinta habilidade a ser visada no ensino-aprendizagem de LNM. À medida que se aguça a percepção crítica do mundo e que se persegue uma sala de aula mais afinada com as necessidades dos alunos e da sociedade, é fácil perceber a demanda por essa quinta habilidade, como discutido acima. Como exercício, a tradução incentiva uma leitura mais atenta, uma escrita mais desembaraçada, a construção da consciência linguística pela comparação entre LNM e LM e, por fim, a base para uma atividade “do mundo real” que é a tradução. Mesmo que não se vise, através de exercícios de tradução, que todo aluno se torne um tradutor, é preciso reconhecer que tal papel pode, muitas vezes, lhe ser solicitado pela sociedade e que entender os rudimentos da atividade tradutória é, portanto, útil.

Daí, então, que se veja hoje um movimento crescente no sentido de englobar as práticas de tradução pedagógica no ensino-aprendizagem. A seguir revejo alguns usos já propostos.

6.3 A tradução pedagógica revisitada

Procuró agora revisar as propostas encontradas de uso da tradução no ensino-aprendizagem atual de LNM, retomando, primeiramente, as macroestratégias de Kumaravadivelu, no sentido de dar aos exercícios de tradução um novo lugar, isto é, um espaço no âmbito de um contexto pós-método.

6.3.1 As macroestratégias de Kumaravadivelu

Para incorporar a tradução de uma nova forma no ensino-aprendizagem de LNM, isto é, a tradução enquanto um recurso que propicia ao aluno uma visão ampliada, atenta e minuciosa da linguagem verbal – não só de uma língua, mas da LNM e da LM em contraste, é preciso abandonar os velhos formatos metodológicos e repensar o ensino de modo mais reflexivo, crítico e dinâmico. Isso, como discutido nos capítulos 2 e 3, pode ser feito se considerados os novos estudos em *consciência linguística* e *senso de plausibilidade*. Além disso, também é útil a proposta de Kumaravadivelu, no contexto da condição pós-método, justamente porque, tentando fugir das respostas únicas e definitivas, propostas pelos métodos, tenta manter-se aberta a múltiplas soluções pedagógicas.

Assim, ao desenhar seu esquema estratégico para o ensino de LNM, Kumaravadivelu (1994) divisou dez macroestratégias que podem guiar os professores na elaboração de suas aulas, exercícios etc., e que, por não serem diretamente relacionadas a nenhum método, podem também ser pensadas para o uso da tradução em sala de aula, através do desenvolvimento de práticas específicas (microestratégias).

Relembrando, as dez macroestratégias de Kumaravadivelu são: (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; (2) facilitar a interação negociada; (3) minimizar desencontros perceptivos; (4) ativar a heurística intuitiva; (5) patrocinar a consciência linguística; (6) contextualizar o *input* linguístico; (7) integrar as habilidades linguísticas; (8) promover a autonomia do aluno; (9) aumentar a consciência cultural; e (10) garantir a relevância social. Procuro, a seguir, comentar algumas dessas macroestratégias que podem se vincular mais diretamente ao uso da tradução.

A tradução parece-me ser tanto mais útil na quarta macroestratégia, de “ativação da heurística intuitiva”, pois, segundo Kumaravadivelu (1994, p. 36), a melhor forma de realizá-la é pela exposição do aluno a textos – o que provoca comparações linguísticas, de modo que, desse contato com o texto em LNM, o aluno é capaz de inferir as regras gramaticais subjacentes. Além disso, regras assim descobertas seriam mais bem compreendidas e fixadas pelos alunos.

Estudos empíricos mostram que descobrir algo por conta própria afeta a compreensão e retenção mais favoravelmente do que a apresentação explícita dos padrões estruturais subjacentes, independentemente da habilidade linguística do aluno. (SHAFFER, 1989 *apud* KUMARAVADIVELU, 1994, p. 36).¹⁸⁸

Note-se que a valorização do conhecimento intuitivo não deve diminuir o valor do conhecimento explícito e, portanto, da consciência linguística, como se percebe pela quinta macroestratégia proposta. A consciência linguística, como já visto, é tanto mais estimulada por exercícios de tradução, já que estes facilitam a comparação entre línguas na medida em que evidenciam suas características gramaticais, lexicais e pragmáticas.

¹⁸⁸ Empirical studies show that self-discovery affects learners' comprehension and retention more favorably than explicit presentation of underlying structural patterns regardless of the learners' language ability

Com relação à sexta macroestratégia, a “contextualização do *input*” está ligada a uma das mais ferozes críticas aos antigos métodos de ensino ligados à tradução. Kumaravadivelu (1994, p. 38) ressalta o caráter integrado das várias partes em que se costuma dividir o estudo de uma LNM, enfatizando que a compreensão e produção de frases envolvem a rápida e simultânea integração dos fenômenos sintático, semântico, pragmático e discursivo, os quais não podem ser nunca compreendidos como elementos isolados ou como elementos em que a informação flui de maneira unidirecional. Além disso, Kumaravadivelu ressalta o papel do professor como fundamental na contextualização do *input*, mais até que o do livro didático ou o de quem organizou o curso, pois “pesquisas revelam que independentemente do que professam os livros didáticos, é o professor que sucede ou falha em criar contextos que encorajam a criação de significados na sala de aula” (WALZ, 1989 *apud* KUMARAVADIVELU, 1994, p. 38)¹⁸⁹. Pensando nisso, o uso da tradução em sala de aula deve também atender a uma contextualização, abandonando naturalmente o formato em que costumava ser usada no passado, quando listas de palavras e frases isoladas eram a regra.

Como já mencionado, o *input* na forma escrita, por exemplo, é grande colaborador no desenvolvimento de consciência metalinguística (KODA, 2009) e, ademais, o tipo de leitura necessária à execução de uma tradução torna o leitor-aluno ainda mais sensível aos fatos da língua devido à necessidade de uma atenção redobrada voltada para os possíveis sentidos do texto. Além disso, no processo tradutório, a importância dos contextos (cultura da LNM, momento histórico da produção, público-alvo etc.) se faz premente para que seja possível se produzir uma tradução de qualidade. Dessa forma, é fácil perceber que essa macroestratégia pode ser facilmente interligada ao uso de exercícios de tradução, pois ao se trabalhar com um texto escrito, especialmente, será ativada a atenção redobrada do aluno no *input* e em seu contexto, para poder traduzi-lo.

Com a sétima macroestratégia, a “integração das habilidades linguísticas”, Kumaravadivelu refere-se às conhecidas quatro habilidades linguísticas. Ele reconhece que elas costumam ser divididas por necessidades organizacionais, mas

¹⁸⁹ Research reveals that regardless of what textbooks profess, it is the teacher who can succeed or fail in creating contexts that encourage meaning making in the classroom.

ênfatiza que tal divisão não funciona nem mesmo, por exemplo, quando o professor se utiliza de uma ou outra técnica visando o desenvolvimento isolado de uma habilidade. Isso ocorre porque, sendo partes inseparáveis do todo de uma língua, elas estão todas integradas, de modo que ênfatizar tal imbricação é mais proveitoso. Kumaravadivelu (1994, p. 39) aponta ainda para o fato de que a separação dessas competências é um resquício da era da abordagem audiolingual e, para ele, há muito pouca justificativa empírica ou teórica. Além disso, ele cita Sandra Savignon (1990 *apud* KUMARAVADIVELU, 1994, p. 39), que reconhece nessa separação a visão estruturalista de comunicação, na qual era possível separar a mensagem de seu emissor e seu destinatário: “perdida nessa representação codificação/decodificação do envio de mensagens está a natureza colaborativa da construção dos significados”.¹⁹⁰

Assim, os exercícios de tradução possuem uma grande vantagem, pois, por sua própria natureza, ênfatizam os laços de duas das habilidades ao mesmo tempo, ajudando o professor a rever sua integração. Por exemplo, ao se trabalhar com a tradução de um texto escrito, há um foco simultâneo na habilidade de leitura, como forma de recepção, mas também na escrita ou na fala, dependendo do formato do exercício, como forma de produção. O mesmo acontece se os alunos devem traduzir algo que ouvem, pois, nesse caso, precisam processar o material ouvido e produzir uma tradução, seja escrita, seja oral, como, por exemplo, no exercício supramencionado de Atkinson em que um aluno intermedeia uma conversa de outros dois.

Com relação à oitava macroestratégia, nota-se que um dos lemas da pedagogia moderna é, antes de tudo, ajudar o aluno a aprender a aprender. É isso que se vê com a promoção da chamada “autonomia do aluno” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 40). Essa macroestratégia é especialmente relevante no que reconhece que pessoas diferentes aprendem de forma diferente, e que valorizar as suas estratégias pessoais é importante. Kumaravadivelu (1994, p. 40) afirma que pesquisas recentes sobre “aprendizes eficientes”¹⁹¹ indicam que

¹⁹⁰ Lost in this encode/decode, message-sending representation is the collaborative nature of meaning-making.

¹⁹¹ O autor não define esse conceito. Suponho que sejam os que aprendem mais rapidamente ou mais corretamente, isto é, os que fazem menos frases agramaticais ou pouco naturais na LNM.

eles se utilizam de estratégias de estudo mais variadas e mais adequadas às diferentes tarefas propostas, enquanto os menos eficientes usam menor variedade de estratégias e, frequentemente, as usam de forma inadequada. Nesse sentido, reconhecer que a tradução também pode ser uma estratégia adequada de estudo é um importante passo para promover a autonomia dos alunos.

Naturalmente, para isso, é importante discutir com eles também como traduzir adequadamente, pois que, como recurso, uma vantagem da tradução é sua versatilidade em termos de material a ser traduzido. Dada a enorme variedade de textos do mundo, há muitos aspectos pragmáticos da língua que exigem atenção especial, como, por exemplo, graus de (in)formalidade, funções específicas que o texto cumpre, valores éticos, morais, culturais ou político-ideológicos identificáveis no texto e que devem ser considerados ao se traduzir. Uma das considerações mais relevantes, por exemplo, refere-se ao público-alvo e/ou à função da tradução: trata-se de um artigo científico para *especialistas*? Ou de um artigo de *divulgação científica*, portanto voltado para leigos? Naturalmente, o professor deve orientar os alunos com os dados contextuais da tradução, para que possam executar a tarefa, e, ao fazer os alunos atentarem para tais fatos, os está, sem dúvida, transformando em leitores melhores e mais autônomos.

A nona e penúltima macroestratégia proposta por Kumaravadivelu lida com a relação entre o ensino-aprendizagem de LNM e o desenvolvimento de uma “consciência cultural”. O ensino de cultura há tempos é considerado intrínseco ao de LNM e, historicamente, se enfatizava o papel do professor para que o aluno compreendesse e conseguisse criar uma “rede de associações mentais similares à de um nativo da LNM”. Kumaravadivelu (1994, p. 41), entretanto, percebe tal visão como limitada, argumentando que ela ignora os alunos como fontes de informação cultural também, já que são “mosaicos multiculturais” eles mesmos.

Realmente, acredito que essa percepção de Kumaravadivelu vai ao encontro das teorias sociointeracionistas e culturalistas atuais, sendo mais adequada também porque, “ao considerar aprendizes como informantes, tanto aumentamos sua autoestima quanto provemos um contexto no qual o conteúdo, em vez da forma, é o foco da instrução e da interação” (MURRAY, 1992, p. 260

apud KUMARAVADIVELU, 1994, p. 41)¹⁹². A valorização do conhecimento e a promoção da autoestima dos alunos são dois dos aspectos em que o uso da LM em sala de aula mostra-se mais frutífero, como visto, por permitir a eles demonstrar seus conhecimentos de mundo e construir sua identidade em sala de aula.

Além disso, ao ampliar seus conhecimentos em relação à cultura da LNM, uma pessoa também adquire mais consciência sobre sua própria cultura; logo, nada mais adequado que exercícios de tradução. Através da tradução, o contato com a cultura alheia pode ser potencializado em, virtualmente, todas as direções, pois a infinidade de gêneros textuais disponíveis a se traduzir equipara-se à infinitude da criatividade humana: artigos de toda natureza, reportagens, entrevistas, propagandas, filmes, textos ficcionais, biográficos, quadrinhos etc. etc.; a gama de temas também faz com que dificilmente um aluno possa enquadrar o trabalho tradutório como necessariamente “entediante”. Se os exercícios de tradução ganharam essa fama, foi sem dúvida por os textos traduzidos no passado serem sempre de um mesmo tipo e fora do escopo de interesse dos alunos. Além disso, conforme supramencionado, os diferentes graus de formalidade, aspectos sociais, históricos, pragmáticos etc. visíveis nos diferentes tipos de texto também adicionam informação sobre a cultura da LNM.

Enfim, os professores de LNM devem estar atentos ao meio que circunda sua sala de aula, tanto em seu aspecto educacional, quanto social, econômico e político. Saber por que seus alunos querem aprender a LNM e como pretendem usá-la também diz muito sobre esse meio.

6.3.2 Experiências, pesquisas e propostas de exercícios de tradução

Desde que a tradução pedagógica começou a ser trazida de volta às salas de aula, diversas foram as propostas de como fazê-lo adequadamente, isto é, sem recair nos modelos do passado e valorizando as necessidades dos alunos e potencializando a sua capacidade de aprendizagem da LNM. Nesta seção, trago

¹⁹² By considering learners as informants, we both raise their self-esteem and provide a context in which content rather than form is the focus of instruction and interaction.

algumas mais interessantes e procuro comentá-las no interior do cenário configurado pelas propostas anteriormente visitadas de condição pós-método e de redefinição dos conceitos de língua e de tradução.

6.3.2.1 Tradução de textos escritos

A tradução escrita de textos inteiros, longos ou curtos, é provavelmente o exercício mais proposto hoje, justamente porque, ainda dentro do quadro de rejeição ao MGT, os exercícios de tradução começaram a ser repensados como uma prática *contextualizada*¹⁹³ – em oposição aos fragmentos de frases ou frases isoladas daquele método.

Christine Klein-Braley & Peter Franklin (1998, p. 54) defendem que o ideal é começar a atividade com exercícios de tradução no sentido da LNM para a LM, pois há menos problemas linguísticos com que se preocupar nesse caso, já que a proficiência em LM é sempre muito maior que em LNM e, por isso, é mais fácil fazer os ajustes necessários. Os autores bem lembraram que, após o processo da tradução em si, o qual cuida sobretudo da *qualidade tradutória*, é preciso ajustar o texto para obter *qualidade textual*, isto é, fazer do texto traduzido, da tradução como produto, um texto fluente na LM.

Outra proposta interessante é a de Naimushin (2002, p. 48-49), que sugere fazer-se, antes do início do exercício tradutório, um debate sobre qual será o tipo de texto produzido, a partir de qual estratégia tradutória, para que os alunos atentem e selecionem as informações do texto-fonte mais adequadamente. Nas palavras do professor russo:

Antes do exercício em si, normalmente reservo um tempo para conversar com os estudantes sobre os diferentes tipos de tradução e ter certeza de que eles entenderam completamente o propósito do exercício e que ganharam uma ideia dos pressupostos básicos da teoria da tradução. (NAIMUSHIN, 2002, p. 48).¹⁹⁴

¹⁹³ Ou talvez fosse mais adequado dizer “uma prática *duplamente contextualizada*”, pois ocorre dentro do contexto da sala de aula e dentro do contexto textual. Conferir também a nota 48, sobre o sentido atribuído a “texto” neste capítulo.

¹⁹⁴ Before the actual exercise, I usually take time to talk with the students about the different types of translation and to make sure they fully understand the purpose of the exercise and gain some insight into the basic assumptions of the theory of translation.

O tradutor precisa saber de onde vem e para onde vai o texto, quais os efeitos pretendidos etc. para poder fazer suas escolhas de forma adequada e mais consciente.

Assim, ampliar as possibilidades de concretização da atividade tradutória através da exploração do que pode ou não funcionar como um texto traduzido aceitável pelos leitores pretendidos, permite que exercícios de tradução de textos sejam utilizados em todos os níveis de proficiência em LNM.

Reconhecendo a tradução como uma “necessidade no mundo real”, a professora de inglês-LE Yael Machado da Silva (2007, p. 163) também propôs exercícios de tradução a suas turmas, embora percebesse que a maioria dos alunos, “por limitações linguísticas e culturais, muitas vezes, têm dificuldade em estabelecer o significado de palavras, frases e expressões dentro de um contexto social, cultural e até mesmo textual”. Não obstante, Silva acredita que é justamente como uma solução para essas limitações que a tradução surge. De fato, por ser precedida de uma leitura atenta (é voz corrente que os tradutores são os melhores leitores), a tradução proporciona uma oportunidade de interpretação e crítica aprofundadas do texto-fonte, de seu contexto (sua função, propósito etc.), assim como uma melhor observação da estrutura do texto e das características tipológicas das línguas envolvidas.

Desse modo, Yael Silva (2007, p. 165) propôs a seus alunos (adolescentes) de um curso de inglês a tradução de livros de uma série paradidática, todos com histórias curtas. A partir da tarefa proposta, os alunos deveriam: (a) citar, no mínimo, cinco palavras ou expressões novas; (b) citar, no mínimo, duas semelhanças e duas diferenças percebidas (de qualquer natureza) entre a LM e a LNM; (c) citar uma característica da LNM observada através da tradução. Antes de começar a tarefa, Silva também esclareceu para os alunos que o texto de chegada deveria ser coerente, atraente, claro, com uma linguagem natural e com o foco num leitor que não tem acesso ao texto-fonte ou suas imagens.

A atividade foi feita na meia hora final das aulas, durante várias aulas até que se completasse a tarefa. Silva percebeu crescente motivação e engajamento nos alunos, que levantaram questões interessantes como: “quais palavras são nomes próprios e quais não são? É preciso traduzir os nomes próprios ou não? Qual a relação do título com a história?” – e ao final de uma das aulas uma aluna

comentou: “percebi que a gente não pode traduzir palavra por palavra” (SILVA, 2007, p. 166).

Através do relato de Silva, podem-se ver confirmadas diversas das vantagens da tradução pedagógica, desde a motivação e envolvimento participativo dos alunos em sala – e em casa, já que um grupo “adiantava o dever”, deixando para fazer em sala apenas a discussão de qual ou quais das traduções feitas seria(m) a(s) mais adequada(s) –, até a concretização de estratégias importantes, como a ativação heurística (deixando os alunos descobrirem sozinhos características das línguas), estímulo da consciência linguística, da autonomia etc.

É compreensível, portanto, que teóricos como Lillian DePaula (2007) defendam que a prática de tradução é inerente ao estudo de uma LNM. DePaula relata que costuma traduzir com seus alunos do curso de graduação o livro *A Brazilian adventure*, um relato de viagem do jornalista inglês Peter Fleming. Por se passar no Brasil – mas um Brasil visto com olhos estrangeiros –, ela afirma que o livro “[proporciona] inúmeras ocasiões para se discutirem questões mais relacionadas aos aspectos culturais [e] também é extremamente rico em exemplificações de expressões idiomáticas e convencionais, tanto das mais transparentes quanto das mais opacas” (DEPAULA, 2007, p. 91). Nesse sentido, a proposta de DePaula parece ir ao encontro das estratégias que se preocupam em fazer com que o ensino-aprendizagem seja social e culturalmente relevante para os alunos, além de permitir que tragam suas próprias experiências e conhecimentos de mundo para a sala de aula com mais facilidade.

Além disso, percebe-se que o tipo de exercício proposto por DePaula também proporciona aos alunos um treinamento inicial em técnicas de tradução. Como já citado, Naimushin (2002, p. 47) defende que, mesmo num âmbito amador, técnicas de tradução demandam treinamento, de modo que, para cumprir o objetivo de desenvolvimento da quinta habilidade, exercícios desse tipo são cruciais. DePaula (2007, p. 96-7), então, pede aos alunos para: (a) fazer uma previsão dos problemas que o texto pode trazer ao tradutor; (b) relacionar os problemas que de fato foram encontrados; (c) analisar as soluções; (d) verificar as soluções; (e) comparar com “outra estilística”; (f) discutir as diferentes soluções; (g) escrever sobre o processo tradutório.

Sem dúvida, tarefas como essas são ainda mais enriquecidas caso acompanhadas de discussões sobre as diferentes visões ou concepções de tradução (e de língua), no sentido de deixar claro o que é *possível* e o que se pretende atingir através da tradução.

Vale lembrar ainda a observação de Cook (2010, p. 138) de que o olhar especialmente atento requerido pela tradução pode evitar, muitas vezes, as armadilhas criadas pelos falsos cognatos, o que nem sempre é verdade numa aula puramente comunicativa ou monolíngue.

Em salas de aula monolíngues, [...] a confusão com *faux amis* provavelmente passa despercebida. O estudante [anglófono] que não percebe que em francês *la librairie* é “the bookshop” e *la bibliothèque* é “the library”, e que tenta dizer que passou uma hora na biblioteca, vai dizer *J’ai passé un heure dans la librairie*. [Eu passei uma hora na livraria]. Mas como esse é um enunciado gramatical e com significado, o professor pode não perceber nada de errado. (COOK, 2010, p. 138).¹⁹⁵

Nesse sentido, também, diversos estudiosos notam a importância de se re-ensinar aos alunos como utilizar os dicionários e o que esperar deles, pois, partícipes do senso comum de base platônica, a maioria dos alunos também herda a crença de que as definições nos dicionários são estáticas e absolutas e, portanto, não compreendem ou não conseguem utilizá-las de forma crítica e relativizante, de acordo com os diferentes contextos dos textos. Diversos professores relatam fortes manifestações desse platonismo no senso comum (cf. FROTA, 2000; ARROJO, 2003; SILVA, 2007) e, de fato, Klein-Bradley & Franklin (1998), por exemplo, afirmam que, mesmo após uma longa aula sobre dicionários, seus alunos continuaram a cometer os mesmos erros na utilização deles.

Atkinson (1993, p. 92 *et seq.*) ainda reflete que há diversos tipos de dicionários (bilíngues, monolíngues, gerais ou especializados, dicionários para estudantes de diversos níveis etc.) hoje em dia e, portanto, uma boa prática para os professores de LNM é dedicar algum tempo de sua aula para analisar com seus

¹⁹⁵ In the monolingual classroom, [...] confusion of *faux amis* is likely to pass undetected. The [English-native] student who does not realize that in French *la librairie* is “the bookshop” and *la bibliothèque* is “the library”, and who means to say that they spent an hour in the library, will say *J’ai passé un heure dans la librairie*. [I spent an hour in the bookshop]. But as this is a grammatical and meaningful utterance, the teacher may not realize anything wrong.

alunos a qualidade, a adequação dos dicionários disponíveis, e as maneiras mais indicadas a sua utilização. Por exemplo, embora dicionários monolíngues na LNM sejam úteis também para praticar sua habilidade de leitura, não permitem aos usuários encontrar palavras desconhecidas (quer dizer, para isso precisariam de um dicionário bilíngue).

Como já mencionado, Atkinson (1993, p. 62-5) também elaborou propostas de atividades de tradução de textos a serem utilizadas em sala de aula. A primeira propõe a tradução de um texto ou diálogo artificial que aborde temas e pontos de gramática abordados nas aulas recentemente. Note-se que, embora muitos educadores (de hoje e do passado, como Ratke) sejam contra o uso de textos artificiais, essa “artificialidade” é relativa, pois, na verdade, trata-se de um gênero textual de contexto bastante claro, facilitando o trabalho de aluno e professor. Atkinson reforça que o professor sempre deve prover uma quantidade suficiente de detalhes acerca do contexto para que os alunos possam traduzir adequadamente, informando, por exemplo, qual o público-alvo (idade, gênero...), a situação (formal, informal) etc.

Outras duas atividades são a comparação de traduções diferentes de um mesmo texto escritas pelo próprio professor ou, alternativamente, a comparação entre as traduções feitas pelos próprios alunos. A quarta proposta de Atkinson sugere a tradução “resumida” de um texto ou livro ou material de áudio, isto é, que os alunos leiam/ouçam e traduzam resumidamente em, por exemplo, um parágrafo, oralmente ou por escrito, o que foi compreendido. Atkinson (1993, p. 64) lembra que esse é realmente um tipo de atividade bem próxima do uso “na vida real” de uma LNM, como ressaltam o próprio Naimushin e outros defensores da tradução como quinta habilidade.

Segundo Saito (2012), tradicionalmente, o ensino-aprendizagem de LNM no Japão faz uso de um método chamado *yakudoku* (“ler traduzindo”), o qual esse autor diferencia do já comentado MGT europeu:

Yakudoku, o método tradicional japonês de ensino-aprendizagem de inglês através da tradução, que foi erroneamente igualado ao MGT, veio da antiga tradição de fazer a exegese de passagens chinesas e, depois, holandesas e inglesas em japonês e **que pode ser mais adequadamente explicado como uma mistura de classificação gramatical, análise sintática, interpretação e tradução**. Dada sua inclinação original, esse método usa materiais linguísticos que são focados no conteúdo, autênticos (ainda que o método possa ser usado

para explicar materiais artificiais) e, o mais importante, contextualizados. (SAITO, 2012, p. 30, grifos meus).¹⁹⁶

Conforme Saito (2012, p. 30-1) afirma, então, através desse método, o professor explica os significados, analisa sintaticamente, interpreta e traduz um texto em conjunto com a turma. Assim, no exemplo dado pelo professor japonês em seu artigo, os alunos ouvem uma entrevista em inglês, em seguida, o professor faz a atividade de *yakudoku* e, por fim, ouve-se novamente a entrevista, de modo que o *yakudoku* se torna uma atividade auxiliar à compreensão auditiva:

a análise sintática e interpretação deveriam funcionar como uma instrução pré-atividade, cujo objetivo é ajudar os estudantes a concentrarem-se na compreensão auditiva, em vez de ser uma análise discursiva autossuficiente a ser decorada. Embora o principal foco do *yakudoku* tenha sido materiais para leitura, meu exemplo acima possivelmente sugere que esse método é flexível o suficiente para servir às necessidades de diversas atividades de sala de aula suplementares. (SAITO, 2012, p. 32).¹⁹⁷

Para que se tenha uma ideia de como é o método *yakudoku*, transcrevo as primeiras linhas do exemplo dado por Saito em seu artigo. O comentário abaixo é apenas sobre a primeira frase da entrevista ouvida – “Os argumentos em favor dela [a tradução] como um meio de aprender uma língua [são que] ela encoraja acuidade e encoraja autoconfiança” (inserções de Saito)¹⁹⁸ –, embora o professor siga analisando com a turma, em japonês-LM, toda a fala do entrevistado (abaixo cito a tradução em inglês, do próprio Saito):

Nesta parte, ele [o entrevistado] fala sobre o primeiro mérito da tradução no ensino de línguas. “Os argumentos em favor dela” significa literalmente その味方をする議論. O sintagma “em favor de alguma coisa”, que pode ser parafraseado como 何々に味方して、何々に賛成の, vale a pena ser lembrado. Então, “Os argumentos em favor

¹⁹⁶ *Yakudoku*, the traditional Japanese method of teaching and learning English through translation, which has been wrongly identified with the GTM, [...] came from the old tradition of expounding Chinese passages and later Dutch and English passages in Japanese and **can be more appropriately explained as a mixture of construing, parsing, interpretation and translation**. Because of its original orientation, it uses language materials which are content-oriented, authentic (though the method can also be used for explaining inauthentic materials), and, most importantly, contextualized.

¹⁹⁷ Parsing-interpretation should work as pre-activity instruction whose aim is to help students to focus on listening comprehension rather than as a self-sufficient discourse analysis to be remembered. Although the main target for *yakudoku* has been reading materials, my example above possibly suggests that this method is flexible enough to serve the needs of various supplementary classroom activities.

¹⁹⁸ Arguments in favour of it [translation] as a means of learning a language [are that] it encourages accuracy and it encourages confidence.

dela”, onde “dela” (それ) refere-se à “tradução” (翻訳), significa それを良しとする翻訳. O próximo sintagma “como um meio de aprender uma língua”, significando 語学学習法としての, fornece uma informação adicional sobre o “dela” precedente. “Meio” [*means*, em inglês] é um substantivo que significa 手段, 方法 e é usado, vocês devem se lembrar, seja como substantivo singular ou plural, sempre terminando com “s”. Nesse contexto, o substantivo é singular, precedido por um artigo indefinido... (SAITO, 2012, p. 31).¹⁹⁹

Saito (2012, p. 32-33) nota ainda que, a partir dessa atividade, outras podem ser propostas – desde que o professor creia que o texto em LNM foi de fato compreendido (e.g. leitura em voz alta do texto-fonte, teste da compreensão, discussão do conteúdo, redação sobre o texto-fonte etc.).

Malcom Benson (2000), também professor de inglês-LNM para japoneses, sugere a recuperação do exercício de “dupla tradução” (*double translation*). Segundo Benson (2000), embora seja uma técnica antiga (da Idade Média, como visto), ainda é interessante. Basicamente, no exercício de dupla tradução, o professor pede aos alunos que traduzam um texto curto da LNM para sua LM. Após algum tempo (um dia, uma semana...), devolve o texto em LM e pede aos alunos que o traduzam de volta para a LNM. Terminada a nova tradução, os alunos passam a comparar os dois textos na LNM (original e retraduzido) e a avaliar o resultado, observando problemas de vocabulário e estrutura. Esse exercício também serve para os alunos atentarem para as dificuldades de se traduzir tanto da, quanto para a LNM.

6.3.2.2 Tradução de frases isoladas

Como se começou a discutir na seção anterior, atualmente o uso de exercícios de tradução tem sido mais aceito apenas quando ligado a textos inteiros, para se enfatizar a importância do contexto e evitar exercícios tradutórios de frases isoladas, como os do MGT. Naturalmente, o retorno do antigo método

¹⁹⁹ In this part, he [the interviewee] talks about the first merit of translation in language learning. ‘Arguments in favour of it’ literally means その味方をする議論. The phrase ‘in favour of something’, which can be paraphrased as 何々に味方して、何々に賛成の, is worth remembering. So, ‘Arguments in favour of it’, where ‘it’ (それ) refers to ‘translation’ (翻訳), means それを良しとする議論. The next phrase ‘as a means of learning a language’, meaning 語学 学習法としての, gives an additional piece of information concerning the preceding ‘it’. ‘Means’ is a noun which means 手段, 方法 and is used, you need to remember, as a singular or plural noun, always ending with ‘s’. In this context, the noun is singular, preceded by an indefinite article...

não é algo desejável, mas alguns autores (WELKER, 2003; PETROVA, 2011) defendem que as frases isoladas ainda têm seu lugar, especialmente no caso de alunos iniciantes.

Como exemplo, pode-se ler o artigo de Galina Petrova (2011) em que ela descreve as diversas dificuldades que enfrentam os estudantes russos de português. Para superar essas dificuldades, Petrova defende não apenas o uso da LM em sala de aula, como também explica que, no primeiro contato dos alunos com essa nova língua, a comparação gramatical é imprescindível e, ao explicar como ocorre o ensino em sua universidade em Moscou, logo se reconhecem técnicas bastante tradicionais:

nas primeiras aulas, explicando a estrutura da frase portuguesa, recorre-se ao sistema casual existente em russo. A língua russa tem seis casos, daí, as relações casuais estarem incorporadas na mente dos alunos que têm, na sua maioria, uma boa preparação escolar. Por conseguinte, explicamos o significado das preposições mediante o sistema casual. Nas frases: *A professora mostra Lisboa aos alunos no mapa.* [...] *A professora* é sujeito no caso Nominativo [...] Uma vez apanhada a estrutura da frase, os alunos não fazem mais erros e podem proceder à produção oral. Eles conseguem construir as frases dos pequenos “tijolos”. [...] Deste modo, os alunos podem gerar as suas próprias frases logo na primeira ou segunda aula. (PETROVA, 2011, p. 3-4).

Ou seja, uma associação é feita entre o sistema de casos russo e a posição na frase e as preposições e os pronomes portugueses para que os alunos, então, consigam formar frases simples, do tipo “Ivo viu a uva” – exatamente como propunham os antigos manuais de MGT do fim do século XVIII.

Antes de fazer coro aos teóricos contrários ao MGT e condenar veementemente as práticas de Petrova e seus pares, julgo ser preciso refletir, nestes tempos de pós-método e de estímulo à consciência linguística, se não tem validade tal prática, especialmente, como reforça a professora russa, num primeiro momento do ensino:

na etapa inicial do ensino-aprendizagem de línguas tipologicamente distantes não podemos rejeitar a explicação gramatical, porque as diferenças estruturais entre a língua materna e o português dificultam a produção oral e escrita e geram erros provenientes das diferenças linguísticas. (PETROVA, 2011, p. 4)

Como tratado no item 5.2.1, que discute o ensino de línguas distantes, não é possível, diferentemente do que crê Petrova acima, atribuir somente à distância existente entre as duas línguas as dificuldades dos alunos e os erros cometidos por

eles. Ainda assim, tal diferença certamente contribui para isso, de forma que entendo que, em certo aspecto, mesmo o MGT pode ter um lugar no ensino-aprendizagem hoje, isto é, na forma do aproveitamento da análise e da tradução de frases isoladas. Note-se também que frases isoladas e artificiais, uma vez trazidas para a sala de aula, perdem seu caráter de isolamento e artificialidade porque, dentro da sala de aula, passam a fazer parte daquele contexto, isto é, tornam-se parte do gênero textual “material didático”, muito familiar a todo aluno. Enquanto o estudo de textos tem grandes vantagens para a compreensão de aspectos sociais, culturais e pragmáticos da LNM, o estudo de frases pode contribuir para o desenvolvimento de consciência linguística e para a compreensão da gramática básica da LNM, sendo especialmente útil, portanto, nos níveis iniciais.

Em minha experiência como professora de línguas muito distantes, esse foi o caso. Ao lecionar português para chineses, dos dois livros didáticos adotados pela Universidade de Hebei (China), um propunha exercícios de tradução de expressões ou frases isoladas, todas com as estruturas simples vistas ao longo da lição. Tal exercício dificilmente era alvo de grandes críticas por parte dos alunos e, melhor ainda, por vezes suscitava algumas discussões em sala porque uma frase poderia ser traduzida de diferentes maneiras – justamente pela falta de contexto. Por exemplo:

Que dia é hoje?	<i>Jīntiān xīngqījī?</i> (Que dia da semana é hoje?)
	<i>Jīntiān jīháó?</i> (Que dia do mês é hoje?)

Ou:

Meu professor	Wǒ de lǎoshī
Minha professora	

De forma semelhante, Atkinson (1993, p. 61) sugere como atividade em sala de aula que o professor ofereça frases mal traduzidas para serem corrigidas pelos alunos, especialmente frases cristalizadas como, por exemplo, “Que horas são?”, “Tem fogo?” etc., para que os alunos possam atentar para os problemas da tradução palavra por palavra. Com o tempo, é possível fazer o mesmo exercício com frases contendo pontos gramaticais dessemelhantes entre as línguas: para a

frase original “Hace 2 años que vivo aquí” poderiam ser propostas as más traduções na LNM a serem corrigidas: “I live here since 2 years” / “It’s 2 years that I am living here” (ATKINSON, 1993, p. 61).

Realmente, a grande vantagem desse tipo de exercício é sua simplicidade, que pode ser adaptada para turmas de qualquer nível, sem dificuldade. Embora não seja jamais suficiente se feito de forma exclusiva (e esse foi o maior erro do MGT), tal tipo de exercício pode ser um recurso muito útil ao professor e muito proveitoso para os alunos. O confronto direto com todas as diferenças que a tradução “escancara”, propicia ao aluno adquirir, com rapidez e intensidade, uma consciência não só linguística como sociocultural, institucional, ideológica etc. etc.

Por fim, é interessante trazer também a experiência de Luciana Ribeiro (2014, comunicação pessoal), professora de inglês no município do Rio de Janeiro, do primeiro segmento do ensino fundamental. No projeto de que faz parte, a orientação é que as aulas sejam comunicativas, visando “preparar” os alunos para os grandes eventos internacionais hospedados pela cidade. Contudo, após três anos de experiências frustradas com a abordagem comunicativa (AC), Ribeiro procurou novas saídas fazendo, em conjunto com os alunos, traduções de fragmentos do livro didático adotado:

Não só pela tradução dos enunciados, mas a tradução de outros textos do livro trouxe uma consciência linguística bem interessante aos alunos. Eu vi os olhinhos dos meus alunos brilhando e vi um interesse muito maior pelas aulas de inglês, porque as coisas que até então não vinham fazendo sentido começaram a fazer sentido. Então, comecei a apostar que esse era um caminho interessante para organizar minhas aulas, comecei a deixar de lado a abordagem comunicativa pura e simples, e comecei a trazer esse tipo de atividade de tradução. Não trago exercícios de tradução para que eles trabalhem a tradução em si (atividades tradutórias). A atividade de tradução está sempre atrelada a entender o que o livro está querendo dizer, no enunciado, nos textos, nas falas dos personagens... É fazer com que eles entendam as atividades, qual é a proposta de cada atividade. Não simplesmente passar por cima de enunciado, de texto de fala e apenas trabalhar oralidade e pronúncia, e explicar, mais ou menos, o que é aquilo ali oralmente. Procuro fazer uma atividade de tradução um pouco mais formal, no quadro, de colocar, por exemplo, o enunciado, ou a fala do personagem, ou um trecho do texto que surge no livro, e ir mostrando para eles as estruturas em inglês, e como é que a gente diz aquilo em português, como é que a gente traduz aquelas estruturas para o português, e tal. E ir trabalhando com eles a língua, mostrando que a gente não traduz literalmente, palavra por palavra.

6.3.2.3 Escrevendo em LNM via LM²⁰⁰

Seja com alunos iniciantes ou de níveis avançados, diversos autores relatam experiências positivas com o uso da tradução como um recurso intermediando a composição de textos na LNM.

Desde a década de 1990, Hiroe Kobayashi e Carol Rinnert (1992; 2009; 2012) vêm publicando uma série de estudos na área de ensino de redação em inglês-LNM via japonês-LM, através dos quais atestaram diversas vantagens advindas dessa técnica. Em seu experimento de 1992, as autoras submeteram seus alunos de graduação (divididos em nível alto e baixo de proficiência em inglês) a duas tarefas: deveriam escrever uma redação diretamente em inglês e outra em japonês, que, posteriormente, traduziriam para o inglês.

Com base nos diversos critérios de avaliação das redações “diretas” e “traduzidas”, as pesquisadoras perceberam que, em termos de “qualidade do conteúdo”, “organização do texto” e “estilo”, os alunos de nível baixo se beneficiaram significativamente do uso da tradução, obtendo melhores notas nas redações traduzidas em 80% dos casos. Os alunos de nível alto também mostraram uma diferença para melhor, embora muito menor, mostrando em suas redações traduzidas vantagens apenas quanto ao vocabulário e estrutura das sentenças, não havendo grandes diferenças nos outros quesitos. Ainda assim, 70% das redações traduzidas desses alunos de nível alto receberam notas melhores que suas redações diretas (KOBAYASHI; RINNERT, 1992, p. 207).

Num segundo momento dessa pesquisa, as autoras apresentaram novamente os textos em inglês (tanto os traduzidos quanto os diretos) aos alunos, sem as correções dos professores, e pediram que comentassem qual seria o melhor texto e por quê. Através dessas entrevistas, Kobayashi & Rinnert (1992, p. 199; 207) puderam notar que, embora os alunos de nível baixo percebessem serem melhores os seus textos traduzidos, os alunos de nível alto preferiram os textos diretos, acreditando ser a redação direta “mais natural”, com expressão “mais inglesa”, melhor gramática etc. Acredito que essa percepção corrobora o quanto as crenças na sala de aula monolíngue foram absorvidas pelo senso comum, o que

²⁰⁰ Como já mencionado em nota anterior, a maioria dos estudos de ensino-aprendizagem de LNM não faz diferença entre a oposição tradução/versão, comum nos Estudos da Tradução.

também pode ser visto pela afirmação dos alunos de que preferiam escrever diretamente para “aprender a pensar na LNM” (cf. KOBAYASHI; RINNERT, 1992, p. 200).

Esses achados estão em consonância aos de Tânia Gastão Saliés (1995a; 1995b), em uma pesquisa com estrangeiros de diversas nacionalidades estudando inglês nos EUA e, mais especificamente, em uma segunda pesquisa dirigida com dois estudantes malásios. Embora na primeira pesquisa de Saliés apenas três estudantes declaradamente indicassem preferir traduzir a escrever diretamente na LNM (SALIÉS, 1995a) – e os demais explicassem, assim como os japoneses supracitados, que preferiram pensar e escrever diretamente na L2 –, a pesquisadora brasileira percebeu através dos questionários aplicados que a LM era de fato utilizada pelos alunos em sua escrita. Como nota Saliés (1995a):

os aprendizes usam a L1 para desempenhar operações cognitivas. Uma vez que a escrita está diretamente ligada ao letramento e a conhecimentos previamente existentes, os estudantes-escretores recorrem a “pensar na L1” ou a reconstruir conceitos por trás dos significados das palavras na L1 para usar aquele conhecimento. A língua materna, então, assume um papel facilitador, minorando bloqueios de memória (KERN, 1994) e permitindo a estudantes-escretores internacionais explorar completamente ideias em seus próprios níveis cognitivos (KOBAYASHI, 1992). Os resultados das questões abertas reforçam essa visão completamente.²⁰¹

Em sua segunda pesquisa, Saliés (1995b) conduziu três experimentos com dois estudantes malásios com características similares²⁰², mas que declararam, durante a primeira pesquisa, proceder diferentemente quanto ao uso da LM na escrita em LNM: um afirmara não usar a LM nunca, enquanto o outro declarara que costumava traduzir “palavras, frases ou ideias difíceis” ou ainda que “pensava ou discutia sobre temas na LM” antes de escrever na LNM (SALIÉS, 1995b, p. 6). Apesar de sua declaração inicial, porém, o malaio que dizia não usar a LM retificou essa afirmação durante a segunda pesquisa, justificando que, embora não

²⁰¹ Learners use L1 to perform cognitive operations. Since writing is directly linked to literacy and previous existing knowledge, student writers resort to “thinking in L1” or reconstructing the concepts behind the meanings of words in L1 to use that knowledge. The native language then assumes a facilitative role, easing memory constraints (Kern, 1994) and allowing international student writers to fully explore ideas on their own cognitive levels (Kobayashi, 1992). Results of the open-ended questions fully reinforce this view.

²⁰² Ambos têm a mesma nacionalidade (malaia), LM (malaio), sexo (masculino), idade (23 anos) e estavam nos EUA há dois meses. Além disso, também tinham mais ou menos o mesmo nível de inglês segundo suas notas no TOEFL e na redação de nivelamento feita pela universidade em que estavam estudando.

escrevesse na LM antes de escrever na LNM, ele, de fato, costumava pensar e até falar em voz alta na sua LM para organizar seu texto em LNM.

Assim, nessa segunda pesquisa, Saliés (1995b) acompanhou os dois estudantes malaio no processo de composição de três textos em inglês: o primeiro precedido por um exercício de pré-escrita em inglês, o segundo com pré-escrita em malaio e o terceiro com pré-escrita e escrita de um rascunho em malaio que, então, deveria ser traduzido para o inglês. Os textos finais eram, então, avaliados por professores em cinco quesitos: conteúdo, organização, estrutura frasal, vocabulário e “mecânica” (ortografia, pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas e forma). Os resultados da pesquisa confirmaram as expectativas iniciais da pesquisadora de que o uso de uma pré-escrita em LM beneficia a produção textual, especialmente no tocante ao conteúdo e que o uso da tradução beneficia também no tocante à organização, vocabulário e gramática. Também ficou claro que os estudantes pensavam na LM 50% do tempo para escrever em inglês-LNM.

Saliés (1995b, p. 24) constatou que ambos acreditavam (e almejavam) pensar apenas na LNM, mas pondera que, a despeito dessas crenças veiculadas pelos instrutores de inglês ao longo da vida dos estudantes, “pedir a eles para descartar o corpo de conhecimento que trazem para a aula via LM é o mesmo que pedir a estudantes adultos escritores para esquecer a maior parte do que aprenderam ao longo da vida quando estão escrevendo”²⁰³. Sendo assim, a autora reivindica uma revisão do ensino exclusivamente monolíngue em LNM, lembrando que o uso da LM permite que o texto se torne mais rico conceitualmente, de modo que, se o objetivo do ensino-aprendizagem de LNM é ensinar os alunos “a procurar por estruturas de conhecimento, combinar informações e a passar mensagens com sucesso, processar a informação na L1, interna e externamente, contribui muito para a escrita em L2” (SALIÉS, 1995b, p. 26)²⁰⁴.

²⁰³ Asking them to do away with the body of knowledge they bring to class via their NLs [native languages] is the same of asking competent adult-student writers to forget most of what they have learned in a lifetime when they are writing.

²⁰⁴ To search for knowledge structures, combine information, and convey messages successfully, processing information in L1, internally and externally, contributes highly to L2 writing

Também é interessante observar como esse exercício de escrever primeiramente na LM permite aos alunos “analisar contrastivamente” as línguas envolvidas no exercício. Assim, Saliés (1995a) comenta que “em duas ocasiões, dois estudantes descreveram como a estrutura e o arranjo do chinês são diferentes [do inglês]. Um deles escreveu: ‘em chinês, poucas palavras explicam uma coisa complexa, mas em inglês é difícil fazer isso. Então, quase sempre uso a palavra errada’”²⁰⁵. Em Saliés (1995b), o mesmo ocorre quando, na terceira etapa, os estudantes devem traduzir do malaio para o inglês, devido às grandes diferenças que percebem entre as duas línguas. Segundo relata Saliés (1995b, p. 14),

[eles estavam] desconfortáveis com a ideia de traduzir seu último ensaio do malaio para o inglês. De acordo com eles, era muito arriscado. Estavam certos de que o resultado final seria pior, por causa das diferenças entre o modo como se escreve em malaio e em inglês. [...] As maiores dificuldades de tradução que relataram eram relacionadas com concordância de tempo e ordem das palavras.²⁰⁶

Ainda assim, a pesquisadora orientou os dois rapazes a não traduzir palavra por palavra, mas sim “as ideias que estavam regendo o texto, as transições e organização das ideias. Em outras palavras, uma tradução idiomática. Já que não sei nada sobre a língua malaia, não pude ser de nenhuma ajuda na solução de problemas de tradução” (SALIÉS, 1995b, p. 14)²⁰⁷. É interessante notar que Saliés (1995b, p. 15) percebeu que parte da dificuldade de tradução de um dos estudantes estava no fato de ele não saber identificar categorias gramaticais e de insistir que o *malaio não tem gramática*, no que considero um caso emblemático de como o desenvolvimento de uma consciência linguística pode auxiliar o estudo de LNM.

De qualquer modo, as três pesquisas – Saliés (1995a; 1995b) e Kobayashi & Rinnert (1992) – coletaram opiniões dos alunos de que traduzir – independente

²⁰⁵ In two instances, two students described how Chinese structure and arrangement are different [from English]. One of them wrote: ‘in Chinese few words explain a complex thing, but in English, it’s hard to do that. So, I almost always use the wrong word.’

²⁰⁶ [They are] uneasy with the idea of translating their last essay from Malay to English. According to them, it was too risky. They were sure their final products would be worse because of the differences between the way one writes in Malay and in English. [...] The major translation difficulties they reported have to do with tense agreement and word order.

²⁰⁷ Ideas that were controlling the text, the transitions, and organization of ideas. In other words, an idiomatic translation. Since I do not know anything about the Malay language, I could be of no help in trying to solve translation problems.

de tornar o texto melhor ou não – é mais difícil do que escrever diretamente, mais trabalhoso e mais demorado, o que poderia ser visto como uma desvantagem desses exercícios (em especial, diversos alunos declararam a dificuldade de encontrar as palavras certas quando há nuances no significado). Como professora, contudo, considero tais observações sobre a dificuldade da tradução uma vantagem e, a meu favor, trago a declaração de um dos alunos japoneses de Kobayashi & Rinnert (1992, p. 200):

um estudante mencionou a vantagem de ser capaz de adquirir vocabulário e estruturas em inglês pelo desafio da tradução, em vez de apoiar-se apenas em palavras e formas anteriormente conhecidas, assim defendendo o uso da escrita via tradução como uma estratégia de aprendizagem de línguas.²⁰⁸

Como bem percebeu esse aluno, através da tradução proporciona-se também um desafio de descoberta da estrutura interna do período, organização do texto, novo vocabulário etc. da LNM para não falar dos frequentes *insights* referentes à LM, trazidos pela relação de diferença (ou mesmo de similaridade) com a outra língua.

De fato, pesquisas recentes de Kobayashi & Rinnert (2009; 2012) atestaram que o conhecimento linguístico sobre uma língua é utilizado em relação às outras, de modo que, por exemplo, conhecimento sobre organização textual e estilo discursivo em inglês-LNM foi, na pesquisa, por vezes transplantado para redações em japonês-LM, e vice-versa. Além disso, alunos que sabem mais de uma LNM tendem a fazer diversas comparações entre estas e sua LM e a associar seu conhecimento sobre cada uma delas. Assim, as autoras concluem que

as escolhas das características dos textos em L1/L2/L3²⁰⁹ foram influenciadas por fatores previamente identificados: formação/experiência como escritor; percepções; proficiência linguística; assunto; e público-alvo. Ademais, dois novos fatores

²⁰⁸ One student mentioned the advantage of being able to acquire English vocabulary and structure through the challenge of translation, rather than relying only on previously learned words and forms, thus advocating the use of writing through translation as a language learning strategy.

²⁰⁹ L2 é a primeira LNM aprendida pelo aluno (nessa pesquisa, sempre o inglês); L3 é a LNM que foi aprendida depois da L2 (nessa pesquisa, as autoras trabalharam com pessoas que tinham espanhol, francês e coreano como L3).

foram identificados: regência [...] e similaridade linguística percebida (e.g., japonês/coreano). (KOBAYASHI; RINNERT, 2012, p. 60).²¹⁰

Ou seja, o grau de semelhança tipológica percebido pelos alunos entre as línguas sabidas serviu-lhes como instrumento na composição de seus textos. Assim, ao escrever em coreano, a aluna se sentiu mais à vontade para aproximar sua escrita do que sabia sobre a composição de textos em japonês, sua LM²¹¹; e o mesmo fez a aluna que sabia espanhol e percebia essa língua como sendo semelhante ao inglês.

6.3.2.4 Tradução oral (interpretação)

Nem sempre autores e livros didáticos fazem a diferenciação, comum no meio profissional, entre “tradução” e “interpretação”, de forma que a maioria termina por falar em “exercícios de tradução oral”, e não em “exercícios de interpretação”.

Atkinson (1993, p. 65) e Elisângela Liberatti (2012, p. 185-6) são dois dos autores que propuseram atividades em que os alunos atuam intermediando a comunicação oral entre um falante da sua LM e outro da LNM em estudo. Embora mais complexas de serem executadas, por demandarem mais preparo do professor e dos alunos e também envolverem a interação de vários alunos (ou o uso de gravações previamente preparadas), essa atividade também conta com a vantagem de ser mais próxima a possíveis usos da LNM na “vida real” dos alunos, fora das salas de aula, em seus trabalhos etc. e, portanto, tem apelo motivacional.

Duff (1994) defende que exercícios de tradução oral sejam a base do uso da tradução pedagógica, pois consomem menos tempo e não geram trabalho extra para o professor (*i.e.* correções de exercícios escritos). Além disso, ele também acredita que na tradução oral a “fluência” vem mais naturalmente à mente do aluno:

²¹⁰ Choices of L1/L2/L3 text features were influenced by previously identified factors: writing instruction/experience; perceptions; language proficiency; topic; and audience. In addition, two new factors were identified: regency [...] and perceived language similarity (*e.g.*, Japanese/Korean).

²¹¹ Alguns linguistas defendem que coreano e japonês fazem parte da mesma família linguística, a família altaica. Mesmo que essa hipótese não se comprove, essas línguas têm, de fato, diversas semelhanças tipológicas.

Essas aberturas ou oportunidades na língua-alvo [i.e. fazer uso do potencial da L1 para ganhar clareza ou precisão] podem facilmente se perder. É por isso que enfatizo tanto a tradução oral e a comparação de notas baseada na tradução oral. Muitas vezes, as melhores soluções ocorrem quando traduzimos de veneta. Não sem pensar, mas sem ponderar demais. (DUFF, 1994, p. 74).²¹²

É importante notar que, com isso, ele não defende que se apressem os alunos em suas traduções ou que sejam feitas sem pensar, assim como acredita que as atividades de tradução nunca devem vir apenas com instruções do tipo “traduza isso” (o que muitas vezes é a realidade nos livros que contêm exercícios de tradução). Duff (1994, p. 8-9) defende a necessidade de se utilizarem exercícios de tradução regularmente, de modo bem planejado e com restrição de tempo para que os alunos possam adquirir essa habilidade. Além disso, enfatiza a necessidade da discussão sobre as traduções feitas:

em todas as atividades, tento manter um equilíbrio entre dar aos estudantes tempo demais para pensar e tempo de menos. A tradução constantemente envolve fazer escolhas. Quanto mais tempo você se senta sobre o muro, mais difícil é tomar uma decisão. Muitas vezes as melhores soluções ocorrem-nos depois de a ponderação ter sido feita e a decisão, tomada. A função da discussão, então, é dar aos estudantes, tempo para uma reflexão ulterior e a chance de mudar de ideia. (DUFF, 1994, p. 9).²¹³

A grande maioria dos exercícios propostos por Duff (1994) em seu livro sobre exercícios de tradução em sala de aula de LNM baseia-se, então, na tradução de pequenos trechos ou frases, para os quais o professor informa um contexto ou para os quais os alunos são levados a inferir ou construir o contexto, todos focando pontos específicos da matéria (sejam gramaticais, funcionais etc.). Assim, os alunos têm a oportunidade de trabalhar conjuntamente comparando, discutindo e respondendo às sugestões de seus pares sobre as melhores opções tradutórias.

²¹² These target language openings or opportunities [i.e. making use of the potential of the L1 to gain clarity or precision] can easily be missed. This is why I have placed so much stress on oral translation and on comparison of notes based on the oral translation. Often, the best solutions occur when we translate off-the-cuff. Not without thinking, but without too much pondering.

²¹³ In all activities, I have tried to strike a balance between giving the students too much time to think, and too little. Translation constantly involves making choices. The longer you sit on the fence, the harder it is to make up your mind. Often the best solutions occur to us after the thinking has been done and a choice made. The function of the discussion, then, is to give the students time for further reflection, and a chance to change their minds.

6.3.2.5 TAV e outros recursos

Elysio Santos Jr. (2009) sugere que um recurso a ser utilizado para motivar os alunos é o uso de ferramentas colaborativas da Internet. Assim, ele tem-se dedicado a desenvolver projetos que envolvam seus alunos em atividades de interação com outros navegantes da Internet, especialmente falantes nativos da LNM estudada (no caso, o inglês), seja em tempo real ou não.

Nesse âmbito, Santos (2009, p. 18) afirma que uma ótima maneira de motivar os alunos a se engajarem nas atividades é envolvê-los na participação de projetos como, por exemplo, a tradução de verbetes para a **Wikipédia**²¹⁴. Realmente, hoje, é gigantesca a quantidade de *websites* e documentos colaborativos que, como a **Wikipédia**, são escritos, editados e traduzidos para outras línguas pelos próprios usuários da Rede.

Mais que isso, é visível também o ardor com que tais usuários se dedicam a essas atividades, em especial os que se agrupam em comunidades *online* de fãs – muitas vezes já com intenção de realizar algum projeto de tradução. Assim, nasceram, por exemplo, as comunidades de “fansubs”, isto é, comunidades que se dedicam a traduzir e legendar vídeos de gêneros variados.

Então, quando Santos (2009, p. 18) propõe como atividade em sala de aula “a legendagem de filmes, videoclipes e outros textos autênticos para disponibilização *online*”, devo concordar quanto ao sucesso motivacional potencial de atividades assim – pelo menos no âmbito do ensino de japonês no Brasil, pois estimo que 80-90% dos que estudam japonês o façam por serem aficionados de mangás (histórias em quadrinhos japonesas), animês (desenhos animados japoneses) e/ou videogames japoneses. Embora não conheça pesquisa sobre o assunto, em nove anos de magistério, essa é a característica predominante nas minhas turmas e nas de colegas. Talvez, porém, essa seja uma característica típica do Rio de Janeiro, onde não houve imigração japonesa significativa, nem a demanda profissional por essa língua é grande.

²¹⁴ Enciclopédia *online* colaborativa, na qual qualquer pessoa pode acrescentar ou editar verbetes.

Atividades, então, que propusessem a tradução de textos menos convencionais, como as histórias em quadrinho ou os videogames provavelmente teriam o mesmo sucesso. Um exemplo são as comunidades de *scanlators*²¹⁵ na Internet das quais o professor poderia utilizar-se facilmente, como alternativa à proposta acima de atividade com a **Wikipédia**.

Outra defensora de atividades de TAV no ensino-aprendizagem de LNM, Reijane Viana de Sousa (2004, p. 53) observa que esse recurso começou a ser notado pelos teóricos quando se percebeu que muitos imigrantes se utilizavam das legendas ocultas (originalmente voltadas para surdos) para aprenderem melhor a língua do país em que viviam. Com base em pesquisas, descobriu-se que o uso simultâneo de imagem, som e texto proporciona um contexto enriquecido semanticamente, de modo que

a apresentação multissensorial da informação facilita o aprendizado de novas palavras e conceitos. Os alunos também se beneficiam com o fato de verem a grafia das palavras vocalizadas e de não terem que se preocupar com sotaques e pronúncia. (SOUSA, 2004, p. 53).

Além disso, uma pesquisa finlandesa (cf. VANDERPLANK, 1988 *apud* SOUSA, 2004) sobre o uso de filmes legendados em sala de aula comprovou que, sejam legendas em LM ou em LNM, os alunos sempre se beneficiam desse recurso, pois ficam mais atentos às palavras desconhecidas. Também é fato que “os filmes trazem à sala de aula mais variedades de falas autênticas, difíceis de serem encontradas em materiais didáticos” (SOUSA, 2004, p. 56), diversificando tanto a exposição linguística quanto cultural dos alunos na LNM.

Pensando nisso, Sousa (2004, p. 58 *et seq.*) traz uma proposta de atividade com TAV na qual o professor pode levar a seus alunos uma cena de filme para ser traduzida. Sousa nota que, por sua complexidade, esse tipo de atividade é mais indicado a níveis intermediários ou avançados e que, ainda assim, algumas atividades prévias são recomendadas (*e.g.* leitura de uma sinopse, apresentação de lista de vocabulário) para que os alunos se sintam mais confortáveis e seguros de entender a cena. Só então o professor prosseguiria apresentando-a primeiro sem

²¹⁵ Palavra formada da junção de *scan* (digitalizar) e *translator* (tradutor), para se referir aos fãs que, gratuitamente, digitalizam e traduzem mangás japoneses, deixando-os disponíveis para outros fãs na Internet.

legendas, em seguida com legendas na LNM e só depois partiriam para a tradução das legendas, com os alunos divididos em grupos. Diversas atividades também podem ser feitas após a realização da tradução, como discussão sobre o vocabulário, sobre as traduções feitas, reencenação da mesma cena pelos alunos etc.

Dessa forma, a TAV torna-se um recurso valioso para o professor de hoje. Se a simples utilização de vídeos legendados na LNM já era um recurso valorizado, agora a possibilidade de os próprios alunos criarem em sala (ou como dever de casa) traduções para vídeos torna-se uma atividade a mais à disposição, e com grandes vantagens em relação não só ao desenvolvimento de todas as cinco habilidades, como à atenção necessária a aspectos sócio-pragmáticos envolvidos na cena a ser traduzida. Atualmente, a multiplicação de programas voltados especificamente para esse tipo de tradução com interfaces “amigáveis” (isto é, que podem ser utilizadas com facilidade por leigos) vem facilitar enormemente sua aplicação didática, garantindo que a tarefa será mais fácil e prazerosa.

Além disso, como afirma Santos (2009, p. 19), o aprendizado socialmente construído aliado ao exercício da habilidade tradutória favorecem o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de LE e podem torná-lo mais autoconfiante, ampliando seu conhecimento sobre as línguas de trabalho (LM e LE), o que inclui a utilização gramatical, a escolha e a ampliação vocabular, as estratégias de aprendizagem, bem como a noção de adequabilidade de sua produção tanto oral quanto escrita.

7 Considerações finais

As teorias podem passar, mas os problemas permanecem. (PIAGET, 1993, p. 13).²¹⁶

A vastidão da bibliografia existente sobre o tema desta tese é o melhor indicativo de que ele não é novo. E, no entanto, mesmo não sendo novo, não parece ser ainda um assunto encerrado, como é possível perceber pela atualidade de alguns dos trabalhos consultados. Por tais trabalhos, fica claro que o tema vem-se transformando com o surgimento de novas propostas para as velhas questões quanto ao ensino-aprendizagem de LNM e, mais especificamente, quanto ao papel da LM e da tradução nesse contexto, para o qual novos desafios vêm-se colocando também.

Se, por um lado, não tenho expectativas de poder encerrar o assunto com esta tese, por outro, quero crer estar contribuindo um pouco para sua evolução em direção a uma sala de aula cada vez melhor. Revendo o que já foi dito até aqui, então, em que competem as contribuições deste trabalho?

Em primeiro lugar, acredito que há duas grandes áreas que poderiam beneficiar-se desta tese: os profissionais e estudiosos ligados à área de ensino-aprendizagem de LNM e os tradutores, os professores e os estudiosos de tradução.

Por um lado, estudiosos da tradução não parecem ter qualquer consciência dos usos desta como um recurso para o ensino de línguas e, sabendo que trabalhos historiográficos são uma tendência produtiva nos Estudos da Tradução, quero crer

²¹⁶ Theories may pass away, but problems endure.

que esta tese venha a contribuir com este campo, fazendo notar mais uma via de investigação produtiva.

Por outro lado, está claro que professores e teóricos do ensino de LNM que reconheçam o grande valor da tradução em sala de aula precisam recorrer aos Estudos da Tradução para compreender melhor a atividade tradutória se quiserem fazer bom uso dela em sua prática.

Sabe-se que as instituições²¹⁷ onde há ensino-aprendizagem de LNM e seus professores, em sua prática profissional, muitas vezes acabam por se afastar do ambiente acadêmico e das pesquisas ali elaboradas, as quais em muito poderiam ajudá-los a atualizar seus conhecimentos e aprimorar suas técnicas. Apesar de as instituições de ensino muitas vezes não serem dirigidas por professores, estes devem levar a elas seus conhecimentos acadêmicos e propor mudanças pedagógicas quando necessário, o que reforça a importância de se estudar continuamente. Profissionais alijados de conhecimento teórico-acadêmico sobre seu campo – assim como as instituições onde trabalham – muitas vezes não compreendem as bases sobre as quais se erige sua prática, nem suas repercussões e, portanto, não vislumbram como ou por que transformá-la.

Nesse sentido, espero que os conceitos trazidos ao longo da tese sobre a consciência linguística e sobre a condição pós-método façam ver a esses profissionais um panorama de ensino-aprendizagem novo, no qual se considera ilusória e inútil a busca por *uma* metodologia ideal ou a manutenção *estática* de uma mesma perspectiva, pois, devido às particularidades de cada professor, de cada aluno, de cada sala de aula, de cada momento em que se vive e leciona, é preciso repensar continuamente o ensino-aprendizagem e a língua estudada. A necessidade da revisão e reflexão sobre a própria prática é crucial para um ensino-aprendizagem de qualidade.

Em segundo lugar, defendo o valor da historiografia que é a peça central desta tese, isto é, do registro histórico crítico que procurei elaborar sobre a presença da LM e da tradução ao longo dos séculos no ensino-aprendizagem de

²¹⁷ Por instituições de ensino, não me refiro, logicamente, às universidades ou quaisquer outros centros de pesquisa acadêmicos, onde ocorra reflexão sobre as áreas do saber, mas aos cursos de línguas e, em especial, às escolas que, dedicando-se apenas ao ensino, costumam afastar-se de tais atividades.

LNМ. Como já mencionado, a necessidade da reescrita da História se faz por ela estar inscrita em seu próprio tempo, ser fruto de uma contemporaneidade que, portanto, precisar ser recontada a cada geração. A busca constante de uma nova verdade por trás da História permite que olhemos e reanalisemos os fatos do passado em busca da verdade do nosso tempo, ressinificando o velho adágio *veritas filia temporis*²¹⁸. Assim, creio que o presente registro e análise inovam por seu foco e, assim, hão de interessar especialmente à parte dos Estudos da Tradução que vem se dedicando à recuperação da história da tradução. Naturalmente, também para os teóricos e professores de LNMs importa ver os precedentes, origens e usos de técnicas de ensino do passado, as quais por diversas vezes voltam à baila como se fossem novas, e outras que, ainda esquecidas, poderiam ser revitalizadas.

Em terceiro lugar, espero contribuir para o diálogo entre as duas grandes áreas supramencionadas ao fazer notar o rico manancial que jaz sob a incauta superfície dos exercícios de tradução. Como visto na historiografia levantada nos capítulos 3 e 4, exercícios de tradução foram utilizados por vários séculos, o que infelizmente contribuiu senão para sua má fama no meio pedagógico, devido, em boa parte, à visão essencialista que subjazia aos conceitos de língua e de tradução.

Ao se adotar, contemporaneamente, uma visão de língua e tradução muito mais abertas – isto é, como conceitos atrelados a um complexo sistema, dinâmico e heterogêneo, imbricado a um contexto sociocultural e, necessariamente, ao *uso* da palavra e não à sua forma estática e dicionarizada – ao se adotar tal visão, a utilização da tradução em sala de aula ganha o potencial de trazer uma nova sensibilidade aos alunos. Como exercício, a tradução oferece ao aprendiz a oportunidade de focalizar sua atenção sobre aspectos singulares da LNM e da LM, tanto no que têm de similar, quanto onde diferem; ela provoca uma reflexão sobre as próprias características da língua, sobre escrita e qualidade textual e, claro, sobre o que é qualidade tradutória. A tradução ilumina ainda os aspectos pragmáticos, sociais, históricos e culturais associados às línguas e, novamente, ao fazê-lo enriquece a aula. E, para professores que incorporaram contribuições da

²¹⁸ Outro que nos chega através de jurista e gramático romano Aulo Gélíio, em suas **Noites Áticas**, livro xi, v. 7 (cf. AULUS GELLIUS, 2014).

psicanálise a seu trabalho, como, por exemplo, quem pesquisa pela prática exploratória, somam-se ainda dimensões particulares relativas ao sujeito, as quais também interferem nas realizações da língua e que, portanto, podem ser observadas tanto no texto-fonte quanto nas diferentes traduções produzidas pelos alunos, permitindo assim um debate acerca da adequação maior ou menor do texto final obtido.

Além disso, ao se afastar da lógica dicotômica que regia anteriormente esses conceitos de língua e tradução, consegue-se fugir ao simplismo reducionista que rege binarismos como certo/errado, literal/metafórico, autêntico/artificial etc. e, em seu lugar, promover a reflexão e o debate subjacente a diferenças nas escolhas tradutórias que porventura surjam em aula.

É nesse sentido que, no capítulo 5, procura-se reafirmar as diversas razões pelas quais é imprescindível, por um lado, não coibir o uso da LM e, por outro, entender que os exercícios de tradução podem ser extremamente benéficos ao ensino-aprendizagem. Não apenas diversos estudos indicam que a cognição passa, necessariamente, pela LM para acontecer, sendo, portanto, inevitável a associação entre LM e LNM na mente dos aprendizes, como, através da utilização da LM em sala de aula, o aluno pode aproveitar melhor seus conhecimentos de mundo, pode sentir-se mais à vontade e relaxado para aprender e, por fim, o professor pode dispor de um recurso a mais em suas explicações, poupando tempo ao evitar mímicas e circunlóquios ao apelar para a LM, e dispor de uma gama extra de exercícios ao utilizar-se da tradução.

Atualmente, o maior argumento em favor dos exercícios de tradução nas aulas de LNM é a constatação do fato óbvio de que é extremamente comum que a sociedade requisite de uma pessoa supostamente proficiente em uma LNM a habilidade de traduzir ou interpretar, seja em contextos formais e profissionais ou não. Essa habilidade, porém, para ser posta em prática, precisa antes ser desenvolvida, de modo que entender a tradução como uma quinta habilidade a ser cultivada na sala de aula é uma necessidade que se impõe.

Há, na vasta literatura sobre tradução pedagógica, uma variedade de opções de exercícios, cuja implantação, como se tenta evidenciar no capítulo 6, pode trazer benefícios comprovados em termos de aprendizado da LNM, de desenvolvimento estilístico na LM e de motivação dos alunos, através da diversidade de material trabalhável. Como se vê, exercícios de tradução não

precisam ser, como reza o senso comum, “maçantes” ou “difíceis”. Quando bem preparados, podem trazer para a aula temas de interesse dos alunos; podem dinamizar as aulas, por exemplo, com o uso de materiais de apoio mais atuais (*e.g.* tradução de textos da Internet ou de legendas de filmes etc.); podem ajudá-los a adquirir habilidades que lhes serão úteis no trabalho, como a mediação ou a tradução resumida de textos etc.

É preciso ressaltar que não se pretende, com isso, treinar os estudantes de LNM em geral para serem tradutores, todavia, como diversos autores observam, há grandes dificuldades e especificidades inerentes à prática tradutória e começar a despertar o aluno para tal realidade pode tanto beneficiá-lo no sentido de ele se tornar mais competente em um contexto de tradução informal, como no sentido de, eventualmente, contribuir para curar o senso comum da visão essencialista em relação aos fatos desta arte (conforme discutido na seção 2.1).

Uma segunda ressalva é que nem a proposta de fuga a métodos pré-definidos e imutáveis, nem a defesa do espaço da LM em sala de aula, nem a abertura a entendimentos variados de um mesmo exercício de tradução devem servir de pretexto para uma “abertura ilimitada”, sem fronteiras nem limites, um vale-tudo vertiginoso que pretende a abolição de toda e qualquer regra ou parâmetro. Não é isso que se propõe.

Ao contrário, esta tese se propõe como uma defesa do razoável e do humano contra uma hegemonia monolíngue, a qual ainda prevalece como situação ideal no senso comum e em diversas instâncias de política educacional. Ou seja, defende-se a busca não apenas do que se deseja alcançar ao se estudar uma LNM, mas do que é possível aprender nesse processo, isto é, mais do que dar ao aluno um método como ele quer (ou pensa querer), deve-se aproveitar o tempo de estudo para educar. Nesse sentido, é interessante observar, como constatado na historiografia traçada, como o “pêndulo” do ensino-aprendizagem de LNM balançou não só entre métodos com focos opostos entre escrita e oralidade, ou entre ensino em LM e ensino em LNM, mas também entre um ensino visando a cultura e os clássicos, de um lado, e um ensino de caráter pragmático e utilitarista entre outro.

Ainda que saber uma língua *sirva* diversas utilidades, encarar línguas como *ferramentas* a serem *utilizadas* me parece uma visão redutora e lamentável. Neste momento da História, felizmente, acredito que estejamos presenciando mais

uma volta daquele pêndulo, pelo menos academicamente: se, no século XX, o ensino-aprendizagem parecia já não ter qualquer finalidade que não o domínio da LNM em si mesmo, sendo esta, portanto, vista como uma ferramenta a mais para uso do aprendiz, agora, através da indisciplinaridade da linguística aplicada e dos estudos sobre consciência linguística (crítica), vê-se um despertar para o fato evidente de que uma língua não anda desacompanhada. Através da aula de LNM, novas portas se abrem na mente do estudante e através dessas portas é possível enxergar um outro mundo que coloca em perspectiva tudo o que já conhecemos. A observação do outro – de sua cultura, história, literatura, língua etc. – não deve ser vista apenas, como ocorre por vezes, como um conhecimento vazio, um eruditismo estéril que serve a si mesmo, mas como um caminho para a comparação, para a crítica, para a reflexão e, em última instância, para a deglutição, resignificação, transformação, aprimoramento e aproveitamento de todo esse saber humano que vive dentro da língua.

Creio que essa seja uma das principais razões para se estudar e o fato de que hoje os PCN corroborem essa visão parece-me um passo fundamental tanto na constatação da importância da LM e da tradução na formação do aluno-cidadão, como na consolidação de uma práxis crítica por parte dos professores de língua. Nesse contexto, a tradução se torna um recurso valiosíssimo, pois, por ser linguisticamente bifacetada, ela se torna um estímulo natural ao desenvolvimento da consciência linguística em alunos e professores. O valor disso é facilmente perceptível, porque a consciência linguística não pára no ensino-aprendizagem de língua: ela se espalha para diversos domínios da vida em sociedade e contribui tanto para o diálogo intercultural, como para o exercício da cidadania. Logo, despertar e alimentar a consciência linguística e a quinta habilidade especialmente nos alunos em idade escolar deveria ser um objetivo-mor da educação em geral. Consequentemente, se esta tese suceder em apontar esse fato a professores de LNM e colaborar para sua formação enquanto profissionais melhores e mais conscientes – a tal “consciência teórica” sobre a natureza e implicações do ensino de línguas a que me referi na introdução – enfim, se esta tese puder colaborar nesse sentido, terá cumprido um nobre papel.

Restam, contudo, questões que esta tese apenas tangenciou e que poderiam – deveriam – ser mais desenvolvidas em pesquisas futuras. Sugerimos, então, a necessidade de reflexões mais aprofundadas no tocante a possíveis dificuldades

específicas ao ensino-aprendizagem de uma LNM distante da LM do aluno; reflexões sobre problemas advindos de quando o professor não fala a LM de seus alunos; e mais pesquisas sobre vantagens (ou desvantagens) no uso de exercícios de tradução no ensino-aprendizagem de LNM.

Referências

ALLWRIGHT, Dick. A morte do método. Tradução e *post-scriptum* de Silma Carneiro Pompeu. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília-DF, ano 2, n. 2, p. 21-29, dez. 2003a.

_____. From teaching points to learning opportunities and beyond. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 1, p. 9-31, mar. 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. A importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua tradução hoje. **Revista HELB** [História de ensino de línguas no Brasil], Brasília-DF, n. 5, 2011. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=194:a-importancia-do-artigo-de-edward-m-anthony-1963-e-da-sua-traducao- hoje&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16>. Acesso em 6 maio 2014.

_____. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Publicado no portal do Museu da Língua Portuguesa em 14 maio 2009. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2014.

ANTHONY, Edward. Abordagem, Método e Técnica. **Revista HELB** [História de ensino de línguas no Brasil], Brasília-DF, n. 5, 2011. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=187:a-bordagem-metodo-e-tecnica&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16>. Acesso em 6 maio 2014.

ANTÓN, Marta; DICAMILLA, Frederick J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. **The modern language journal**, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0026-7902.00018/pdf>>. Acesso em: 3 maio 2014.

ARAKI, Ligia Enomoto. **A disciplina inglês instrumental no ensino superior e as representações de seus professores**: um estudo de caso. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16026>. Acesso em: 10 nov. 2014.

ARROJO, Rosemary. O ensino da tradução e seus limites: por uma abordagem menos ilusória. In: ARROJO, Rosemary. **O signo desconstruído**. Campinas (SP): Pontes, 2003.

ASSOCIATION FOR LANGUAGE AWARENESS. Language Awareness defined. Disponível em: <http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm>. Acesso em: 5 maio 2014.

ATHERTON, Mark. Henry Sweet. In: BYRAM, Michael (org.). **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Londres; Nova Iorque: Taylor & Francis Routledge, 2000. p. 589-90.

ATKINSON, David. **Teaching monolingual classes**. Essex: Longman, 1993.

AUERBACH, Elsa Roberts. Reexamining English Only in the ESL Classroom. **TESOL Quarterly**. v. 27, n. 1, Spring 1993.

AULUS GELLIUS. **The Attic Nights**. Translation by John C. Rolfe. Cambridge. Cambridge (Massachusetts, EUA): Harvard University Press; London: William Heinemann, 1927. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:2007.01.0071:id=v3.p.262>>. Acesso em 10 abril 2014.

AZEVEDO, Andreia Matias. **Imagens da língua materna e da tradução no ensino de francês língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BAKER, Mona (ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. London: Routledge, 2001.

BARWELL, Richard. Patterns of attention in the interaction of a primary school mathematics student with English as an additional language. **Educational studies of mathematics**, n. 53, p. 35-59, 2003.

BENSON, Malcom. Double translation. **Humanising Language Teaching**, ano 2, n. 2, mar. 2000. An old exercise. Disponível em: <<http://www.hltmag.co.uk/mar00/ex.htm>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

BIGNONE, Ettore. **Historia de la literatura latina**. Tradução Gregorio Halperín. Buenos Aires: Losada, 1952.

BOHUNOVSKY, Ruth. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a “compreensão do estrangeiro”: o papel da tradução. **Horizontes de Lingüística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 170-184, 2009. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2940>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

BRASIL. Línguas estrangeiras modernas. In: BRASIL. **PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. [Brasília-DF]: [MEC],

[2002]. p. 93-137. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598:publicacoes>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. – Brasília-DF: MEC; SEF, 1998. 120 p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BRECHT, Richard D.; WALTON, A. Ronald. System III: The future of language learning in the United States. In: LAMBERT, Richard D.; SHOHAMY, Elana (eds.). **Language policy and pedagogy**: essays in honor of A. Ronald Walton. John Benjamins: Philadelphia; Amsterdam, 2000.

BROOKS-LEWIS, Kimberly Anne. Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. **Applied Linguistics**, v. 30, n. 2, p. 216-235, jan. 2009. Disponível em:
<http://is.muni.cz/th/163552/pdf_b/12675926/Sample_VIII.pdf>. Acesso em: 3 maio 2014.

BROWN, H. Douglas. English language teaching in the “Post-Method” Era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. **PASAA**, Bangkok, n. 27, p. 1-10, 1997.

_____. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. White Plains: Pearson; Longman, 2007.

_____. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BYRAM, Michael (org.). **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Londres; Nova Iorque: Taylor & Francis Routledge, 2000.

BYRAM, Michael. Audiolingual method. In: BYRAM, Michael (org.). **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Londres; Nova Iorque: Taylor & Francis Routledge, 2000. p. 58-60.

CALVO CAPILLA, María; RIDD, Mark. A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília - DF, v. 8, n. 2, p. 150-169, 2009. Disponível em:
<<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2939>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

CAMPOS, Liza S. Andragogia e integração de atividades de tradução textual no ensino/aprendizagem de línguas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2009. Disponível em:
<http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6356>

CHECCHIA, Rosângela Lopes Toledo. O retorno do que nunca foi: o papel da tradução no ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2003. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Cinda.html>. Acesso em: 8 ago. 2014.

CHERRINGTON, Ruth. American army method. In: BYRAM, Michael (org.). **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Londres; Nova Iorque: Taylor & Francis Routledge, 2000. p. 26-7.

CÍCERO, Marco Túlio. De optimo genere oratorum. Tradução de Brunno Vinicius Gonçalves Vieira e Pedro Colombaroli Zoppi. **Scientia Traductionis**, Florianópolis, n.10, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/1980-4237.2011n10p4>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

COLE, Simon. The use of L1 in communicative English classrooms. **The language teacher online**, v. 22, n. 12, 1998. Disponível em: <http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/dec/cole.html>. Acesso em: 1 maio 2014.

COLEMAN, Algernon. A new approach to practice in reading a modern language. **The Modern Language Journal**, v. 15, n. 2, p. 101-118, nov. 1930.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica magna**. Tradução e notas Joaquim Ferreira Gomes. [S.l.]: eBooksBrasil, 2006. Copyright da Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>>. Acesso em 25 jun. 2014.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para línguas**. Lisboa: ASA, 2001. Disponível em: <<http://europass.cedefop.europa.eu/pt/resources/european-language-levels-cefr/cef-ell-document.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

COOK, Guy. A thing of the future: translation in language learning. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2007.00160.x/pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

_____. Language teaching. In: BAKER, Mona (org.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. 2. Ed. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2009. p.112-3.

_____. **Translation in language teaching: an argument for reassessment**. Oxford: Oxford University, 2010.

COSTA, Walter Carlos. Tradução e ensino de línguas. BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (Orgs.). **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

DELISLE, Jean; WOODSWORTH, Judith. **Os tradutores na História**. São Paulo: Ática, 1998.

DEPAULA, Lillian. Tradução, fonte para o ensino. In: DEPAULA, Lillian (org.). **Tradução: uma fonte para o ensino**. Vitória: EDUFES, 2007.

DEXTER, Edwin G. Ten years' influence of the report of the Committee of Ten. **The School Review**, v. 14, n. 4, Apr., 1906, p. 254-269. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1075656?origin=JSTOR-pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

DÍAZ CINTAS, Jorge. Entrevista. Concedida a Eliana P. C. Franco (UFBA) e Vera Lúcia Santiago Araújo (UECE). **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 16, 2005. ISSN 2175-7968. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6757/6227>>. Acesso em: 27 maio 2014.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Versão 3.0

DICIONÁRIO OXFORD de literatura clássica: grega e latina. Paul Harvey. Tradução Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

DUFF, Alan. **Translation**. Oxford: Oxford University, 1994.

ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA. 11. ed. Cambridge (RU): Cambridge University Press, 1911. 29 v. Disponível em: <<http://en.wikisource.org/wiki/EB11>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

ESSEN, Arthur van. Language awareness and knowledge about language: a historical overview. In: CENOZ, Jasone; HORNBERGER, Nancy H. (eds.). **Encyclopedia of language and education**. 2.ed. v. 6. New York: Springer, 2008. p. 3-14.

FAIRCLOUGH, Norman. Global Capitalism and Critical Awareness of Language. **Language Awareness**, v. 8, n. 2, p. 71-83, 1999. Disponível em: <<http://eprints.lancs.ac.uk/8546/1/la0080071.pdf>>. Acesso em 5 maio 2014.

FERREIRA, Luciane Maria Coutinho Buchholz; ROSA, Maria Angélica Souza da. A origem do Inglês instrumental. **Revista HELB**, Brasília-DF, ano 2, n. 2, 2008. ISSN 1981 6677. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=103:a-origem-do-ingles-instrumental&catid=1080:ano-2-no-02-12008&Itemid=11>. Acesso em: 9 nov. 2014.

FINGER, Ingrid; MENDONÇA, Simone Maciel. Considerações temáticas a respeito da pesquisa sobre foco na forma em inglês como L2 no Brasil. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 127-141, 2009.

FROTA, Maria Paula. A escrita do inconsciente no texto traduzido. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 17, 2. sem., 2013. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0>. Acesso em 18 nov. 2014.

_____. **A singularidade na escrita tradutora**: linguagem e subjetividade nos estudos da tradução, na linguística e na psicanálise. Campinas (SP): Pontes; Fapesp, 2000.

_____. Por uma redefinição de “subjetividade” nos Estudos da Tradução. In: MARTINS, Marcia A. P. (org.). **Tradução e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Lucerna, 1999.

_____. Traduzir é mesmo manipular? **Linguagem em foco**, Fortaleza, n. 2, 2009.

FROTA, Maria Paula; MARTINS, Helena. Sobre o que chamamos de tradução. In: PIETROLUONGO, Márcia Atalla (org.). **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009.

GOR, Kira; VATZ, Karen. Less Commonly Taught Languages. In: LONG, Michael H.; DOUGHTY, Catherine J. **The handbook of language teaching**. Oxford: Blackwell, 2009. ISBN: 978-1-405-15489-5

HALL, Graham. **Exploring English language teaching**: language in action. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2011.

HARRIS, Martin; VINCENT, Nigel (eds.). **Romance languages**. 2nd reprint. London: Routledge, 1997. (Routledge Language Family Descriptions).

HARRIS, Roy; TAYLOR, Talbot J. **Landmarks in linguistic thought**: the western tradition from Socrates to Saussure. London; New York: Routledge, 1997. v. 1.

HOFF, Sandino. A pedagogia moderna de Wolfgang Ratke (Ratichius) - 1571 – 1635. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas (SP): Gráfica FE; HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Sandino_Hoff_artigo.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

HOWATT, Anthony P. R. “Language teaching must start afresh!”: a centenary tribute to Wilhelm Viëtor. **ELT Journal**, v. 36, n. 4, p. 263-268, 1982. Disponível em: <<http://203.72.145.166/ELT/files/36-4-8.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. **A history of English language teaching**. 6. imp. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. Introduction. In: MALMKJÆR, Kirsten (ed.). **The Routledge linguistics encyclopedia**. 3. ed. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2010.

_____. Language teaching traditions: 1884 revisited. **ELT Journal**, v. 38, n. 4, p. 279-282, 1984. Disponível em: <<http://203.72.145.166/ELT/files/38-4-7.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

HÜLLEN, Werner. Leonard Bloomfield. In: BYRAM, Michael (org.). **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Londres; Nova Iorque: Taylor & Francis Routledge, 2000a. p. 87-8.

_____. Otto Jespersen. In: BYRAM, Michael (org.). **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Londres; Nova Iorque: Taylor & Francis Routledge, 2000b. p. 322-3.

_____. Wilhelm Viëtor. In: BYRAM, Michael (org.). **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Londres; Nova Iorque: Taylor & Francis Routledge, 2000c. p. 662-3.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Introdução a Agamêmnon. Tradução Susana Kampff Lages. In: HEIDERMAN, Werner (Org.). **Clássicos da teoria da tradução**. 2. ed. rev. amp. Florianópolis: UFSC, 2010. v. 1. (Antologia bilíngue).

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

JAMES, Carl; GARRETT, Peter. The scope of language awareness. In: JAMES, Carl; GARRETT, Peter (Eds.). **Language awareness in the classroom**. Londres: Routledge, 1991.

JORDEN, Eleanor Harz. Japanese as a foreign language. In: KODANSHA Encyclopedia of Japan. Tokyo: Kodansha, 1985. v. 6, p. 21-2.

KELLY, Louis G. **25 centuries of language teaching: 500 B.C. – 1969**. 2nd. print. Rowley (MA): Newbury House, 1976.

KLEIN-BRALEY, Christine; FRANKLIN, Peter. “The foreigner in the refrigerator”: remarks about teaching translation to university students of foreign languages. In: MALMKJAER, Kirsten (ed.). **Translation and language teaching**, Manchester: St. Jerome, 1998. p. 53-62

KOBAYASHI, Hiroe; RINNERT, Carol. Effects of first language on second language writing: translation versus direct composition. **Language learning**, v. 42, n. 2, p. 183-215, June 1992.

_____. L1/L2/L3 text construction by multicompetent writers. In: APPLIED LINGUISTICS ASSOCIATION OF AUSTRALIA NATIONAL CONFERENCE, 2012. **Refereed proceedings...** Perth (Australia): Curtin University, nov. 2012. Disponível em: <<http://humanities.curtin.edu.au/schools/EDU/education/alaa-proceedings.cfm>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

_____. Transferability of L1/L2 writing competence. In STOKES, Alan M. (ed.). **JALT 2008 Conference Proceedings**. Tokyo: JALT, 2009. Disponível em:

<<http://jalt-publications.org/recentpdf/proceedings/2008/E121.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

KODA, Keiko. Development of L2 intraword orthographic sensitivity and decoding skills. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 1, p. 51-64, Spring 1999.

_____. Learning to read in new writing systems. In: LONG, Michael H.; DOUGHTY, Catherine J. **The handbook of language teaching**. Oxford: Blackwell, 2009. ISBN: 978-1-405-15489-5.

KRASHEN, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Internet ed. July 2009. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2014.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. cap. 5.

_____. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, spring, 1994. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28199421%2928%3A1%3C27%3ATPC%28SF%3E2.0.CO%3B2-2>>. Acesso em: 4 jun. 2014.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. 2nd. ed. Oxford: Oxford University, 2008.

LAVAUULT, Elisabeth. **Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire**. Paris: Didier Érudition, 1985.

LEFFA, Vilson J. Metodologia de ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

LIBERATTI, Elisângela. A tradução na sala de aula de LE: (des)construindo conceitos. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 2, v. 2, n. 1, p. 175-187, jan.-jul. 2012. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/50/0>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

LILLIS, T. M. Communicative competence. In: BROWN, Keith (ed.). **The encyclopedia of language and linguistics**. 2nd. ed. Oxford: Elsevier, 2006.

LIMA, Ronaldo. Avaliação no processo de aquisição da escrita em português como segunda língua. In: JÚDICE, Norimar. (Org.). **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002.

LONG, Michael H. Focus on form in task-based language teaching. In: **Annual McGraw-Hill Satellite Teleconference**, 4. 1997. Disponível em: <<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

LONG, Michael H.; DOUGHTY, Catherine J. (eds.). **The Handbook of Language Teaching**. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2009.

LOUW, Robertus de. **Language awareness and language attitudes towards Netherlandic and Belgian Dutch among Polish students of Dutch**. 2013. Tese (Doutorado em Filologia). Adam Mickiewicz University. Poznań, 2013. Disponível em: <<https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/8674/1/ROBERT%20DE%20LOUW.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2014.

MACHT, Konrad. Practical skills or mental training? The historical dilemma of foreign language methodology in nineteenth and twentieth century Germany. **Paradigm**, Augsburg, n. 14, sep. 1994. Disponível em: <<http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/macht.html>>. Acesso em: 18 nov. 13.

MACKEY, William Francis. **Language teaching analysis**. 6th imp. London: Longman, 1978.

MALERBA, Jurandir. Teoria e história da historiografia. In: MALERBA, Jurandir (Org.). **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006.

MALMKJÆR, Kirsten (ed.). **The Routledge linguistics encyclopedia**. 3. ed. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2010.

MARMORALE, Enzo V. **História da literatura latina**. Tradução João Bartolomeu Jr. Lisboa: Estúdios Cor, 1974. (Histórias das grandes literaturas, 3).

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. 5. reimp. São Paulo: Herder; USP, 1990.

MARTINS-CESTARO, Selma Alas. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. **Revista VIDETUR**, São Paulo, n. 6, 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

MATOSO CÂMARA JR., Joaquim. **História da linguística**. Tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1975.

MILLER, Inés K. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, Kleber Aparecido da et al. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v. 2. Campinas: Pontes, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTAGNER, Airto Ceolin. De constructione: análise da sentença latina segundo Prisciano de Cesaréia. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, abril/jun., 2004. ISSN-1678-3182.

MUSUMECI, Diane. History of Language Teaching. In: LONG, Michael H.; DOUGHTY, Catherine J. (eds.). **The Handbook of Language Teaching**. [Malden? (EUA)]: Wiley-Blackwell, 2009.

NAIMUSHIN, Boris. Translation in foreign language teaching: the fifth skill. **Modern English Teacher**, v. 11, n. 4, 2002. Disponível em: <http://eprints.nbu.bg/1615/1/Naimushin_Translation_Fifth_Skill.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2014.

NEVES, Elisa Sobé. Bilinguismo de escola: português para estrangeiros no contexto da escola bilíngue (português/inglês). **Revista SIMPLE**, Brasília-DF, n. 1, maio 2011. ISSN 2316-6894

NEVES, Sandra Garcia; GASPARIN, J. L. Os princípios fundamentais de Ratke e de Comênio para a universalização do ensino escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p. 215-226, maio 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/index.html>>. Acesso em 25 jun. 2014.

ODLIN, Terence. Conceptual transfer and meaning extensions. In: ROBINSON, Peter; ELLIS, Nick C. **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. New York: Routledge, 2008. cap. 13.

_____. Cross-linguistic influence. In: DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H. (eds.). **The Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell, 2005.

OSIMO, Bruno. Jakobson and the mental phases of translation. **Mutatis Mutandis**, v. 2, n.1. 2009. p. 73-84. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/1770>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

PACKARD, Jerome L. Chinese as an Isolating Language. In: BROWN, Keith; OGILVIE, Sarah (eds.). **Concise encyclopedia of languages of the world**. Oxford: Elsevier, 2009.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. cap. 2.

PETROVA, Galina. O ensino de Português-Língua Estrangeira no contexto tipologicamente distinto. **Revista eletrônica da Associação de Professores de Português**, n. 2, 2001. Disponível em:

<http://www.mgimo.ru/files2/2011_11/up50/file_ecf0f70d1d91a8c48e8b580e9ad14ef3.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2014.

PIAGET, Jean. Jan Amos Comenius (1592-1670). **Prospects**, UNESCO International Bureau of Education, v. 23, n. 1-2, p. 173-96, 1993. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/comeniuse.PDF>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

PINTO, Jorge. Transferências lexicais na aquisição de português como língua terceira ou língua adicional: um estudo com alunos universitários em Marrocos. **Diacrítica**, n. 26, v. 1, p. 171-187, 2012.

PLATÃO. Crátilo. In: PLATÃO. **Diálogos**: Teeteo; Crátilo. Tradução direta do grego Carlos Alberto Nunes. 3. ed. rev. Belém (PA): UFPA, 2001.

POCIÑA, Andrés. Épica y teatro: la primera poesía. Desde sus comienzos hasta el siglo I a.C. In: CODOÑER, Carmen. (ed.). **Historia de la literatura latina**. Madrid: Catedra, 1998? p. 13-70.

POPOVIC, Radmila. The place of translation in language teaching. **Bridges**: the journal of the Thrace-Macedonia Teachers' Association, n. 5, Jan. 2001. Disponível em: <<http://www.sueleatherassociates.com/writings.php>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

PRABHU, N. S. Interview with Dr. N.S. Prabhu. Entrevistador: Alan Maley. **The Teacher Trainer**, Oxford (UK), v. 3, n. 3, 1990a. Back Articles. Disponível em: <http://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/back_articles/Interview_with_Dr_Prabhu.pdf>. Acesso: 1 jun. 2014.

_____. There is no best method: why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, sum. 1990b. Disponível em: <<http://neltachoutari.pbworks.com/f/There+is+no+best+method.pdf>>. Acesso: 1 jun. 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. cap. 6.

REPORT of the Committee of Ten on secondary school studies with the reports of the conferences arranged by the Committee. New York: American Book Co.; National Education Association, 1894. Disponível em: <<https://ia600409.us.archive.org/25/items/cu31924032709960/cu31924032709960.pdf#page=1&zoom=auto,-268,589>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

REPORT of the Committee of Twelve of the Modern Language Association of America: with an introduction by the chairman Calvin Thomas, professor of Germanic languages in Columbia University. Boston: D. C. Heath & Co., 1901. Disponível em: <<https://ia902609.us.archive.org/32/items/reportofcommitte00mode/reportofcomitte00mode.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Língua(gem) e Identidade**. Texto originalmente publicado em 1992. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. 5. reimp. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

_____. **Approaches and methods in language teaching**. 1. ed. 15. reimp. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RIDD, Mark David. Bibliografia de referência sobre tradução no ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília-DF, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2946/0>>. Acesso em: 18 nov. 14.

_____. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília-DF, v. 1, p. 93-104, 2003.

ROBINS, Robert H. **Pequena história da linguística**. Tradução de Luiz Martins Monteiro. 6. imp. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

ROBINSON, Douglas. Imitation. In: BAKER, Mona (org.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2001. p. 111-2.

ROCHA, Daniella Corcioli Azevedo. O papel da língua materna na negociação de significados e na promoção do aprendizado de inglês como língua estrangeira. In: SIMPÓSIO NACIONAL, 11.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 1., 2007, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2007. p. 872-880. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_492.pdf>. Acesso em: 2 maio 2014.

ROMANELLI, Sérgio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília - DF, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2942>>. Acesso em: 18 nov. 13.

_____. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. **Inventário**, Salvador, n. 5, 2006. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>>. Acesso em: 6 ago. 2014.

SAITO, Yoshifumi. Translation in English language teaching in Japan. **KJEE**, Tóquio, v. 3, 2012. Disponível em: <<http://park.itec.u-tokyo.ac.jp/eigo/KJEE/003/027-036.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 13.

SALIÉS, Tânia Gastão. Revisiting the role of L1 in L2 writing: perceptions of freshmen international students. In: OKTESOL CONFERENCE, 1995a. **Annals...** Oklahoma City, 1995a.

_____. Revisiting the role of L1 in L2 writing: two case studies. Oklahoma State University. In: OKTESOL CONFERENCE, 1995b. **Annals...** Oklahoma City, 1995b.

SANTOS JR., Elysio Soares. Em versão 2.0: desenvolvendo a autonomia do aprendiz e a habilidade tradutória por meio de atividades colaborativas na internet. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 2, p. 3-24, dez. 2009. Disponível em: <http://www.let.unb.br/rd/index.php?option=com_content&view=article&id=89:em-versao-20-desenvolvendo-a-autonomia-do-aprendiz-e-a-habilidade-tradutoria-por-meio-de-atividades-colaborativas-na-internet&catid=82:volume-10-no-2-dezembro-de-2009&Itemid=88>. Acesso em: 3 ago. 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 4. ed. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Traduzido por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1972.

SAVIGNON, Sandra J. Communicative language teaching. . In: BYRAM, Michael (ed.). **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Londres; Nova Iorque: Taylor & Francis Routledge, 2000. p. 124-9.

_____. Communicative language teaching. In: BROWN, Keith (ed.). **The encyclopedia of language and linguistics**. 2nd. ed. Oxford: Elsevier, 2006.

SCATOLIN, Adriano. **A invenção no Do orador de Cícero**: um estudo à luz de “Ad familiares I, 9, 23”. 2009. 308 f. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) – USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-19022010-165443/en.php>>. Acesso em: 18 nov. 13.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular. In: RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Referencial curricular**: lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa e literatura; língua estrangeira moderna. [S.n.]: [Porto Alegre], 2009. v. 1, p. 125-172.

SCHWEERS JR., C. William. Using L1 in the L2 Classroom. **English teaching forum**, n. 2, apr.-jun, 1999. Disponível em: <<http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/acrobat/P6.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

SETTE, Maria de Lourdes Duarte. **A vida na sala de aula**: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise. 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Letras) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, William Eduardo da. **Ensino e aprendizagem de leitura em inglês para fins específicos em contexto digital**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:

<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=20596@1>. Acesso em: 10 nov. 2014.

SILVA, Yael Machado. A tradução como instrumento no processo da aprendizagem de uma língua estrangeira. In: DEPAULA, Lillian (org.). **Tradução: uma fonte para o ensino**. Vitória: EDUFES, 2007.

SOUSA, Reijane Viana de. O uso de legenda oculta (*closed caption*) e a tradução de filmes: uma atividade prática, dinâmica e criativa. **Revista Desempenho**, Brasília-DF, ano 3, n. 3, 2004.

SOUZA CORRÊA, Elisa Figueira de. Velhas e novas questões da tradução no ensino de línguas: um olhar sobre salas de aula com línguas distantes. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 17, 2. sem., 2013.

STERN, Hans Heinrich. **Fundamental concepts of language teaching**. 7. reimp. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TANG, Jinlan. Using L1 in the English classroom. **English teaching forum**, n. 40, v. 1, jan. 2002. Disponível em: <http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/02-40-1-h.pdf>. Acesso em 2 maio 2014.

TARONE, E. Interlanguage. In: BROWN, Keith (ed.). **The encyclopedia of language and linguistics**. 2nd. ed. Oxford: Elsevier, 2006.

VEREZA, Solange. Integrating cognition and genre in the teaching of reading in an ESP context. **ESP Today**, v. 1, n. 1, p. 80-92, 2013. e-ISSN 2334-9050. Disponível em: <<http://www.esptodayjournal.org/pdf/5.%20SOLANGE%20VEREZA%20-%20full%20text.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. 6. ed. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

WEIUHA, Yu. Direct method. In: BYRAM, Michael (org.). **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Londres; Nova Iorque: Taylor & Francis Routledge, 2000. p. 176-178.

WELKER, Herbert A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília - DF, vol. 2, n. 2, p. 149-162, 2003. Disponível em: <<http://www.pgla.unb.br/hawelker/images/stories/professores/documentos/tradfrases.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 13.

WESCHLER, Robert. Uses of Japanese in the English classroom: introducing the functional-translation method. **Kyoritsu Women's University Department of International Studies Journal**, n. 12, p. 87-110, Sep. 1997. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422746.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

WHITLAM, John B. **A comparative approach to English grammar = Uma abordagem comparativa da gramática inglesa**. São Paulo: Coordenação da Central Universitária de Língua e Tradução – Universidade Estácio de Sá, 2014. Gravado ao vivo, 19 set. 2014. Vídeo. 73 min. Disponível em: <<http://new.livestream.com/accounts/25210/events/2876032/videos/62545166/player?autoplay=false&height=360&mute=false&width=640width=640>>. Acesso: 19 out. 2014.

WIDDOWSON, Henry G. Gradual approximation. [Paper presented at the Georgetown Round Table, Washington, April 1976]. In: WIDDOWSON, Henry G. **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University, 1979a.

_____. The deep structure of discourse and the use of translation. [Paper presented at the second Neuchâtel Colloquium in Applied Linguistics, May 1973, and published in the proceedings: Corder and Roulet 1974]. In: WIDDOWSON, Henry G. **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University, 1979b.