



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTE  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS INGLÊS**

**ÂNGELO MARCOS XAVIER BARBOSA**

**A IMPORTÂNCIA DA TRADUÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA  
EM LÍNGUA INGLESA**

**CAMPINA GRANDE  
2023**

ÂNGELO MARCOS XAVIER BARBOSA

**A IMPORTÂNCIA DA TRADUÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA  
EM LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Língua Inglesa

**Área de concentração:** Tradução e Ensino de Inglês

**Orientadora:** Profa. Ma. Jéssica Thaiany Silva Neves

**CAMPINA GRANDE  
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B238i Barbosa, Angelo Marcos Xavier.  
A importância da tradução no ensino-aprendizagem da leitura em língua inglesa [manuscrito] / Angelo Marcos Xavier Barbosa. - 2023.  
29 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Ma. Jéssica Thaiary Silva Neves, Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC. "

1. Tradução. 2. Sala de Aula. 3. Leitura. 4. Língua Inglesa.

I. Título

21. ed. CDD 371

ÂNGELO MARCOS XAVIER BARBOSA

A IMPORTÂNCIA DA TRADUÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA  
EM LÍNGUA INGLESA

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado à Coordenação do Curso de  
Licenciatura Plena em Letras Inglês da  
Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Licenciado em Língua Inglesa.

Área de concentração: Tradução e ensino.

Aprovado em 28/06/2023

Média: 7,5

**BANCA EXAMINADORA**

Jéssica Thaiany Silva Neves

Profª. Ma. Jéssica Thaiany Silva Neves (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Marília Bezerra Cacho Brito

Profª. Ma. Marília Bezerra Cacho Brito

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Giovane Alves de Souza

Prof. Me. Giovane Alves de Souza

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” **(Paulo Freire)**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Ler e responder questões .....	21
Figura 2 –	<i>A New Mobile</i> .....	22
Figura 3 –	<i>Penguins</i> .....	23
Figura 4 –	Questão 9 (Enem /2017) .....	24

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO	Abordagem Oral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LA	Língua-Alvo
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
MD	Método Direto
MA	Método Audiolingual
MEC	Ministério da Educação
MGT	Método Gramática-Tradução

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1</b>	<b>Definindo o conceito de tradução .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2</b>	<b>A relação entre tradução e língua materna .....</b>	<b>13</b>
<b>2.3</b>	<b>A representação da tradução em salas de aula de línguas estrangeiras .....</b>	<b>18</b>
<b>2.4</b>	<b>As atribuições ao significado do termo leitura .....</b>	<b>21</b>
<b>2.5</b>	<b>A prática em sala de aula da relação de tradução com a leitura .....</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>26</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>27</b>



# A IMPORTÂNCIA DA TRADUÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

## THE IMPORTANCE OF TRANSLATION IN TEACHING-LEARNING ON READING IN THE ENGLISH LANGUAGE

Ângelo Marcos Xavier Barbosa<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo revisar e discutir o uso da tradução em sala de aula de Língua Inglesa, com foco na prática de leitura e compreensão de textos. Analisa-se a relação entre ensino-aprendizagem, prática de leitura e tradução, buscando entender até que ponto e por que a tradução é considerada uma ferramenta eficaz para o ensino-aprendizagem da leitura em Língua Inglesa. Segundo Oliveira (2014) o estudo parte da influência histórica do Método de Gramática-Tradução no aprendizado de Língua Estrangeira e discute como a tradução é atualmente em sala de aula. Destaca-se a importância do professor nesse processo e a relação entre leitura e tradução no ambiente escolar, de acordo com Cacho (2011). Exemplos de atividades de leitura com propostas de tradução são apresentados. Os resultados mostram que a tradução pode ser eficaz no ensino-aprendizagem da leitura em Língua Inglesa, quando consideramos aspectos culturais e contextuais. O professor desempenha um papel fundamental na atribuição de significados durante o processo de tradução. A prática de leitura é essencial para a conexão e compreensão do texto, conforme diz Bamberger (2002). Constatamos que este trabalho destaca a importância da tradução em sala de aula de Língua Inglesa, especialmente na prática de leitura. A tradução contribui para um aprendizado mais profundo da língua estrangeira e da cultura associada, de acordo com Branco (2009). O processo de leitura permite ao aluno desenvolver conexões e compreender o texto com base em seu conhecimento prévio. Portanto, foi possível concluir que a leitura tem sua importância durante todo o processo de ensino-aprendizagem quando os alunos estão aprendendo um novo idioma, pois associado com a tradução em sala de aula, os alunos têm um aprendizado mais eficaz da língua inglesa.

**Palavras-Chave:** Tradução; Sala de Aula; Leitura; Ensino-Aprendizagem; Língua Inglesa.

### ABSTRACT

This study aims to review and discuss the use of translation in English classrooms, focusing on reading practice and text comprehension. The connection between teaching-learning, reading practice and translation is analyzed, seeking to understand to what extent and why the translation is considered an effective tool for the teaching-learning experience in English. According to Oliveira (2014) this study deals with the historic influence of Grammar Method

---

<sup>1</sup> Graduando do curso de Letras Inglês na UEPB, *Campus* I. Atuou como professor monitor no projeto de extensão Pró-Enem na mesma instituição desde 2018 até 2021. Atuou como Presidente-Geral no CALAS - Centro Acadêmico de Letras Ariano Suassuna no ano de 2022 e também foi representante discente no colegiado do curso entre 2020 e 2022. Possui como área principal de interesse os Estudos de Tradução. E-mail: angelobarbosa17@yahoo.com.br.

Translation in the English language learning process and discusses how translation is nowadays in the classroom. It also emphasizes the importance of the teacher in this process and the relationship between reading and translation in the school environment, according to Cacho (2011). Besides that, examples of reading activities with proposals of translation are introduced. The results show that the translation can be effective in the teaching-learning process of reading in the English language, when we consider cultural aspects and contexts. The teacher plays a key role assigning meanings during the translation process. The reading practice is essential to connection and comprehension of the text, as says Bamberger (2002). In summary, this paper highlights the importance of translation in the English language classroom, especially in the reading practice. The appropriate translation contributes to a deeper learning and deeper understanding of the foreign language and associated culture, according to Branco (2009). The reading process allows the student to develop connections and understand the text based on his/her prior knowledge. Therefore, it was possible to conclude that the reading has its importance during the process of the teaching-learning when the students are learning a new language, because it associated with the translation in the classroom, the students has the effectively in the English language.

**Keywords:** Translation; Classroom; Reading; Teaching-Learning; English Language.

## INTRODUÇÃO

José de Souza (1999) aponta que o uso da tradução em sala de aula iniciou-se há muitos anos. Porém, ainda existe, para alguns de que a tradução não é eficiente para a aprendizagem dos alunos, o que poderia atrapalhar no ensino-aprendizagem para aprender o idioma alvo. Luciano Oliveira (2014) menciona também uma outra problemática que podemos trazer: o fato de que alguns professores que tiveram a sua formação acadêmica finalizada há alguns anos tenham uma crença de que não haja viabilidade do uso da tradução no ambiente escolar. O autor ainda menciona que o tempo de formação é importante para as decisões que serão estabelecidas pelo professor, ou seja, as experiências que os professores vivenciam em sala de aula faz com que eles se tornem conscientes de quais decisões afetam sua prática docente.

Para entender a aceitação ou não da tradução em sala de aula, é preciso refletir acerca dos métodos de aprendizagem e o papel da tradução nesse percurso. Os métodos de aprendizagem tiveram suas devidas importâncias no ambiente escolar, pois, de acordo com Jack Richards e Theodore Rodgers (2001), o Método de Gramática-Tradução (doravante MGT) destaca a tradução como um componente central no ensino de línguas estrangeiras, com foco no estudo de regras gramaticais e tradução de textos. No entanto, o Método Direto (doravante MD) e o Método Audiolingual (doravante MA) surgiram como reações a esse método, colocando menos ênfase na tradução. Ainda de acordo com os autores, o MD busca imersão completa na língua-alvo, evitando o uso da língua nativa e considerando a tradução inadequada para promover a comunicação direta. Já o MA enfatiza a repetição oral, padrões de diálogos e imitação do ritmo e pronúncia correta, considerando a tradução uma barreira para fluência autêntica. Ambos os métodos privilegiam o uso exclusivo da língua-alvo para uma imersão completa no processo de ensino e aprendizagem.

Levando em consideração que a prática da tradução vai muito além do “desvendar” uma palavra para aquisição de conhecimento, Sônia Colina (2003) pontua que uma a tradução é uma prática requerente de entendimentos que somos capazes de elucidar; a práxis da tradução não é somente transpor um texto-fonte no idioma alvo de estudo. A tradução vai além, ela envolve instâncias relacionadas aos valores socioculturais de situações específicas e

vivências dos sujeitos, como pontuam Hurtado Albir e André Lefevere (1992) ao mencionarem que a sociedade sofre uma precarização, conseqüentemente, a inviabilização do acesso ao conhecimento se torna menos eficiente quando comparada com demais realidades.

Com a falta de acesso viável na eficácia da tradução no ensino-aprendizagem, podemos destacar que todo o processo de construção linguística pode influenciar o aluno no ato da leitura em sala de aula. Segundo Ken Goodman (1986), o processo de leitura não segue um modelo que seja comum a todos. Embora cada indivíduo possa ter o domínio de falar sobre o assunto ao final da leitura, para alguns públicos, a mesma informação pode ser compreendida de diversas maneiras. Com isso, os movimentos de interação entre obra e leitor não têm um sequenciamento linear, a conexão entre ambos vai depender do quão próxima a linguagem vai ser da realidade daquela sociedade.

Assim, podemos dizer que há uma importância por parte da figura do professor além de uma simples atividade que limita o conhecimento puramente estrutural da língua a ser estudada, pois a função da tradução é atribuir significado às diferenças de cada contexto que caracteriza as pessoas e seja feito os devidos ajustes durante o processo até atingir os objetivos esperados.

Pensando no contexto da tradução em sala de aula, o presente artigo tem como objetivo principal fazer uma revisão acerca dos meios do uso da tradução em sala de aula de Língua Inglesa (doravante LI), tendo como foco a prática de leitura e a compreensão de textos. Como objetivos específicos, iremos A relação entre o ensino-aprendizagem, a prática de leitura e a tradução em sala de aula de LE contribui para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção de textos dos alunos, promovendo uma maior proficiência linguística e cultural.e também enfatizar como a tradução é parte intrínseca durante o ensino-aprendizagem da prática de leitura em LE. A pergunta que norteia a pesquisa é: Até que ponto e por que a tradução pode ser considerada uma ferramenta eficaz para o ensino-aprendizagem da leitura em LE?

A fim de responder ao questionamento, traremos a perspectiva da influência histórica do MGT no aprendizado de LE, para que então possamos discutir sobre a tradução em sala de aula de LE, tendo como tema a prática de leitura e a compreensão de textos. Relacionar o ensino-aprendizagem com a sala de aula, a prática de leitura e a tradução serão fundamentais para mostrar aos alunos o quão benéfico é o processo de ensino-aprendizagem destas práticas em LE pode ser.

A caracterização desta pesquisa é de base bibliográfica. Pois, de acordo com Fonseca (2002), uma pesquisa bibliográfica é “feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites.” Com isso, Eva Lakatos e Marina Marconi (2003), corroboram com a definição anterior informando que a pesquisa bibliográfica não é a maneira ao qual repetimos uma informação já mencionada ou estudada anteriormente acerca do assunto. Mas é o momento em que podemos propiciar nossa perspectiva sobre o tema, de um novo desenvolvimento que queremos executar com os estudos apontados em concordância com o foco do novo trabalho desenvolvido. Como será feito nesta pesquisa ao mencionarmos teorias que se relacionam com a tradução e a leitura em sala de aula, além de mostrarmos exemplos de atividades de leitura em língua inglesa que envolvem a tradução e podem ser trabalhadas através da tradução.

Assim, este trabalho está dividido em 4 (quatro) partes, na primeira parte abordaremos os métodos de ensino, destacando a evolução da relação entre tradução, leitura e o ensino de línguas ao longo do tempo. Depois, analisaremos como a tradução é introduzida em sala de aula, segundo diferentes perspectivas. Em seguida, discutiremos o papel do professor durante o processo de ensino em salas de línguas estrangeiras. Aprofundaremos a relação entre leitura

e tradução no ambiente escolar. Para que então sejam apresentados exemplos de atividades de leitura com suas respectivas propostas de traduções. Por fim, realizaremos algumas considerações finais sobre o trabalho.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, que está dividido em 4 seções, serão apresentadas as principais teorias que foram utilizadas para fundamentar este trabalho. Na primeira parte iremos transitar um pouco sobre os métodos e abordagens de ensino e mostrar como a tradução e a LM foram consideradas com o passar do tempo até os dias atuais para demonstrar como se dá a relação da tradução com a leitura nos métodos de ensino.

Na segunda parte trataremos como a tradução é apresentada em sala de aula de acordo com Souza (1999), Natanael Rocha (2012), Marília Cacho (2011) e Sinara Branco (2009), mostrando quais autores são contra a prática da tradução em sala de aula, para que em seguida, possamos mostrar os que são a favor desta prática em sala de aula de LE, com envolvimento da leitura e relacionar qual a função do papel do professor durante o processo nas salas de LE.

Na terceira parte será discutido sobre o conceito de leitura e as suas atribuições para a sala de aula no que diz respeito ao trabalho mútuo com a tradução no ambiente escolar. Já na última seção será exposto exemplos de atividades de leitura com as suas respectivas traduções para a língua nativa, bem como quais os teóricos que relacionam estas práticas mútuas de tradução e leitura.

### 2.1 Definindo o conceito de tradução

É importante conceituarmos a definição de tradução antes de prosseguirmos com as discussões nas subseções seguintes. A definição de tradução de acordo com Juliane House (2009), em seu trabalho "*What is Translation?*" pontua que a tradução é o processo de transferir um texto escrito ou falado de uma língua (a língua de origem) para outra língua (a língua-alvo), mantendo o significado e a intenção comunicativa do texto original. Envolve a compreensão do texto na língua de origem e a reexpressão desse texto em uma forma equivalente na língua-alvo.

House (2009) enfatiza que a tradução não se trata apenas de substituir palavras em uma língua por palavras correspondentes em outra língua, mas sim de transmitir as nuances, intenções e estilos presentes no texto original. Ela destaca a importância da fluência em ambas as línguas, bem como do conhecimento cultural e contextual para uma tradução eficaz.

A autora discute que a tradução também pode envolver adaptações criativas, especialmente em casos em que os elementos culturais ou linguísticos do texto de origem não são facilmente transferíveis para a língua-alvo. A tradução é um processo complexo que requer habilidades linguísticas, conhecimento cultural e sensibilidade interpretativa para capturar a essência do texto original e comunicá-la com precisão em outra língua.

Nesse sentido, de acordo com Geir Campos (1986, p. 07), os dicionários definem a tradução como o ato ou efeito de traduzir. O verbo latino *traducere*, do qual deriva a palavra "traduzir", significa conduzir ou fazer passar de um lado para outro. Seguindo essa linha de pensamento, a tradução envolve fazer passar de uma língua para outra um texto escrito na primeira língua. Por outro lado, quando se trata de um texto oral, falado, é comum utilizar o termo "interpretação", e aquele que a realiza é chamado de intérprete.

Na perspectiva de Campos (1986), a tradução falada não seria considerada tradução propriamente dita, mas sim interpretação. A distinção entre tradução e interpretação é

estabelecida com base na natureza do texto, sendo que a tradução está associada à transposição de um texto escrito, enquanto a interpretação está relacionada à transmissão oral de um discurso ou comunicação.

Sendo assim, vale salientar que temos três formas como traduzimos. De acordo com Roman Jakobson (1992), ele propõe três tipos de interpretação do signo verbal a tradução intralingual, interlingual e intersemiótica. Na tradução intralingual, os signos verbais são interpretados por meio de outros signos dentro da mesma língua. Isso pode envolver o uso de palavras sinônimas ou recursos linguísticos alternativos para expressar o mesmo significado. Por exemplo, uma expressão idiomática em uma língua pode ser interpretada por meio de uma combinação equivalente de palavras em outra língua.

Por outro lado, na tradução interlingual, os signos verbais são interpretados por meio de uma língua diferente. Nesse caso, não há uma correspondência completa entre os códigos linguísticos, e as mensagens podem ser interpretadas de maneira adequada, mesmo que não haja uma equivalência exata entre as línguas envolvidas. No caso da tradução intersemiótica, os signos verbais são interpretados por meio de um sistema de símbolos não verbais. Isso implica traduzir uma mensagem verbal para um sistema de signos diferentes, como imagens, gestos ou símbolos visuais. Essa forma de tradução envolve a transposição de uma mensagem recebida de uma fonte para um discurso direto, no qual o tradutor recodifica e transmite a mensagem usando um conjunto diferente de símbolos.

Assim, a tradução, de acordo com Jakobson (1992) envolve a interpretação de signos verbais em diferentes contextos: dentro da mesma língua, entre línguas diferentes ou através de sistemas de símbolos não verbais. Cada tipo de tradução apresenta desafios específicos, pois a equivalência entre os códigos nem sempre é completa, mas o objetivo é alcançar mensagens equivalentes em diferentes línguas ou sistemas de símbolos.

## **2.2 A relação entre tradução e língua materna**

Nos anos de 1940, de acordo com Oliveira (2014), houve um aumento no número de pessoas que passaram a se interessar por aprender um idioma estrangeiro, tal perspectiva se mantém atualmente. E tudo isso aconteceu devido a Segunda Guerra Mundial, e os programas que faziam os soldados aprenderem inglês. Eles usavam de metodologias bem específicas que, apesar de serem altamente criticadas atualmente pela sua mecanicidade, acabavam alcançando sua função de fazer com que os soldados conseguissem se comunicar. Mesmo depois de tantos anos de ensino das línguas estrangeiras, alguns cursos de formação de professores de LI mantinham uma postura rígida em relação ao ensino de LE, era condicionado a ideias com um padrão considerado tradicional, tendo uma questão tradicional de que tudo que ensinavam era correto.

Segundo Pontes (2014), a ausência da tradução nos materiais didáticos na formação de professores de línguas estrangeiras causou, durante anos, um “pacto de silêncio” mais observado da profissão, que contrasta com a realidade de seu uso na prática docente. Com base nisso e considerando a situação anterior em que não há disponibilidade de materiais relacionados à tradução, Guy Cook (1997) afirma que a maneira como a gramática e a tradução são abordadas ainda têm uma importância significativa nas aulas de línguas estrangeiras em todo o mundo. Isso ocorre porque, para os aprendizes iniciantes de uma língua estrangeira, essa abordagem é considerada ideal para alcançar o domínio da língua-alvo, pois com a falta de uma formação contínua por parte dos professores, podemos dizer que algumas abordagens retardam o avanço de um determinado aspecto que esteja sendo estudado em sala de aula.

Para se falar nos métodos de ensino das LE, devemos retroceder um pouco na história e lembrar de todo o tradicionalismo em relação a como as línguas eram ensinadas. Sobre isso, Oliveira (2014) pontua que a questão da aquisição de um idioma estrangeiro se deu por uma questão política pouco antes do término do Império Romano, no final do século V d.C, em que o latim era uma obrigatoriedade de aquisição das línguas vinculadas ao imperialismo. Com o passar do tempo, novas línguas românicas foram surgindo, como o português, o espanhol, o francês, entre outras.

Ainda de acordo com Oliveira (2014), às línguas românicas foram adquirindo uma importância das línguas nacionais, mas somente séculos depois é que as obras consideradas clássicas na época foram escritas e publicadas nestes idiomas. Por este motivo, o latim acabou sendo a língua institucionalizada para, o que de acordo com David Crystal (2003[1997]), o poder dos militares romanos fizesse com que o latim se tornasse uma língua internacional, fazendo com que após o declínio do Império Romano, a língua latina se perdurasse por séculos como a língua internacional para a educação. E por isso, que desta forma, o momento para a aprendizagem, quando em meados do século IX d.C as obras escritas no latim eram vistas como requisito para que aprendessem este idioma. As mentes curiosas poderiam se perguntar como as línguas eram ensinadas diante dos objetivos de formação de leitores dos textos literários da época e da importância para que o estudante tivesse seu intelecto desenvolvido pela complexidade gramatical das línguas vigentes, e, para responder a estes questionamentos, Louis Kelly (1969) explica que, no século XIX, os professores responsáveis pelo ensino do latim e grego clássico tinham como base o uso da tradução, assim como nos estudos de vocabulários e de suas respectivas estruturas sintáticas.

Com a finalidade de relacionar o ensino destas línguas clássicas como a tradução para fins pedagógicos, podemos mencionar que Richards e Rodgers (2001) explicam que, tradicionalmente, o ensino de latim e grego clássico se baseava na tradução como principal método. A ênfase estava na compreensão e produção de textos, com os alunos traduzindo trechos entre a língua clássica e sua língua nativa. A tradução era considerada fundamental para entender as estruturas gramaticais, o vocabulário e o estilo dessas línguas. No entanto, abordagens mais comunicativas e imersivas têm ganhado espaço, buscando uma compreensão cultural mais ampla e um ensino mais dinâmico das línguas clássicas, pelo fato de que era mais rápido comunicar-se pela fala do que utilizar meios de comunicação escritos.

O uso da tradução para aprendizagem de línguas ficou conhecido como Método de Gramática e Tradução, o MGT foi considerado o primeiro método de ensino das LE que se ouviu falar nos cursos que treinavam os professores. Os fundamentos para este método, segundo Oliveira (2014) percorria com a seguinte lógica para os professores formadores: se devemos tornar os nossos alunos fluentes na leitura, então a melhor forma é estudando através de estruturas gramaticais e com traduções de textos da língua materna para a língua alvo. No Brasil, este pensamento ainda vem sendo seguido por muitos professores, em que o ensino da língua inglesa é aplicado nas escolas.

O curioso de como a parte gramatical é ensinada neste método, é que ela se baseia na dedução. Oliveira (2014) irá pontuar que isso quer dizer que o professor em sala de aula apresenta o conteúdo e seus constituintes semânticos, sem deixar de explicar sobre as exceções das regras que são apresentadas no cotidiano da língua inglesa. Exemplos são meticulosamente escolhidos para caber nas regras vistas em determinadas aulas, o que pode evidenciar o porquê de algumas variações linguísticas ficarem de fora. Logo em seguida, exercícios são aplicados aos alunos pelo professor para que possam mostrar que conseguiram compreender não somente as estruturas gramaticais estudadas, mas também as regras para cada situação dada.

Como tudo neste método é traduzido em texto escrito, percebemos que as habilidades de fala e compreensão oral acabam não sendo o alvo do professor. Por isso, Larsen-Freeman (1986) evidencia que a principal habilidade que aprendemos desde que nascemos não é a fala com o foco no MGT. Em contrapartida a este pensamento, Lev Vygotsky (1995, p. 86) evidencia que "o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança", o que para ele, acredita-se que para a criança poderia ser apresentada as demais habilidades no ensino da LE.

Por essa razão, Oliveira (2014) concebeu o nome de método indireto para esta prática de ensino. Já que a LM serve como uma ponte para a língua-alvo e dá aos alunos uma noção das construções do léxico. Vale salientar que o nome dado a este método é uma referência do que não foi dito ao método direto, que trataremos no próximo método desta seção.

Antes de avançarmos para a explicação dos demais métodos e suas contribuições para o ensino, é importante pontuar que o MGT continua sendo muito utilizado no Brasil, o que de acordo com Oliveira (2014), em diversos contextos sociais, tanto em escolas de ensino fundamental e médio quanto nos cursinhos pré-vestibulares e até mesmo em muitos cursos superiores que têm o inglês como língua instrumental. Algumas modificações foram necessárias para atender as demandas da atualidade, como o uso de textos não literários para que a capacidade de leitura fosse desenvolvida pelos estudantes.

No contexto de ensino básico regular, o Ministério da Educação, compreende que o MGT é justificado pelo fato de muitos professores brasileiros não saberem falar a língua inglesa, mesmo tendo cursado uma graduação que os preparou para exercer tal função. Podemos ainda pontuar que Oliveira (2010) vai explicar que os professores de LI saem da graduação sem falar inglês fluentemente talvez por uma questão histórica durante seu processo de formação inicial. Quando no Ensino Médio, quando os professores não trabalham com a oralidade em sala de aula ou até mesmo para aqueles que não tem condições de pagarem por um curso em escolas de idiomas, isso acaba refletindo na formação universitária desses profissionais. Por este fato, a leitura chegou a ser eleita pelo MEC como a habilidade a ser trabalhada no ensino médio. Com isso, Oliveira (2010), menciona:

A má formação dos professores de ensino fundamental e de ensino médio é tão patente que o Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, recomenda que o objetivo do ensino de inglês seja ajudar os alunos a aprender a ler textos: "A competência primordial de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a de leitura e, por decorrência, a da interpretação". E porque o Ministério da Educação faz essa recomendação? Devido ao fato de que os professores de inglês de escolas públicas, em geral, não dominam a língua inglesa (*Op. cit*, p. 42-43).

Desta forma, se percebia que a relação do MGT com a habilidade de leitura vinha diminuindo com o passar do tempo, e, com isso, os professores buscavam maneiras de trabalhar as competências de leitura e fala para que a língua-alvo fosse trabalhada. Era enfatizado que o MGT em relação a leitura perdia a sua oralidade e isso fazia com que os professores de línguas buscassem maneiras de ensinar as línguas que levassem o estudante a falar a língua-alvo. De acordo com Aretio García (1995), o Método Gramática-Tradução se concentrava no ensino de regras gramaticais específicas, visando aplicar a tradução entre a língua materna e a língua-alvo. Nesse método, as palavras eram estudadas isoladamente, e a ênfase era dada à habilidade de escrita em vez da oralidade. O objetivo principal era dominar as estruturas gramaticais necessárias para traduzir textos, sem enfatizar a compreensão contextual das palavras em conjunto.

Ao refletirmos sobre o MD, devemos lembrar que alguns professores tinham uma familiaridade com a forma que este método direcionava o agir docente em sala de aula, uma vez que há procedimentos seguidos por alguns professores que utilizam essa proposta metodológica. Um deles é que o método proíbe a utilização da LM em sala de aula por parte dos alunos, além da proibição de recursos que poderiam facilitar o entendimento dos alunos como objetos ou imagens, como forma de explicar o que cada palavra significava.

Podemos assemelhar a conexão direta como quando uma criança, durante o processo de aquisição da sua língua materna. “O método direto recebe seu nome do fato de o significado ter que ser conectado diretamente com a língua-alvo, sem passar pelo processo de tradução para a língua nativa dos estudantes” (LARSEN-FREEMAN, 1986, p.18). Segundo a autora, as pessoas que estão em constante contato com ela irão naturalmente usar apenas a língua materna.

Quando falamos dos métodos, alguns deles apresentavam implicações pedagógicas importantes. A primeira implicação era baseada na radicalização do que seria algumas versões do método direto: o que já conhecemos como a proibição da LM por ambas as partes envolvidas no ensino-aprendizagem, professor e os alunos em sala de aula, somente a segunda língua que deveria ser utilizada em sala. Vemos estes traços muito comumente em escolas de idiomas, nas quais as instituições orientam os professores a não utilizarem o português no ambiente escolar em hipótese nenhuma. Mas daí se tem uma complicação, pois se não podiam utilizar de recursos que ajudassem os alunos, o aprendizado e o andamento da aula poderia ser ou não retardado, pelo fato de que alguns alunos aprendem com ritmos diferentes. Já a segunda implicação é uma continuidade da primeira, uma vez que não podemos utilizar a nossa língua materna, a tradução também era proibida em sala de aula e, por fim, a terceira implicação está pautada na figura do professor, pois havia uma necessidade de ser fluente na língua-alvo para que ele tivesse o direito de lecionar segundo os direcionamentos deste método.

No método Direto, no qual o aluno deveria receber apenas *input* linguístico em LE, a língua materna e a tradução foram totalmente abolidas da sala de aula. O aluno era instigado a “pensar” somente na LE (VILSON LEFFA, 1988). Ainda para Leffa (1988), o método Audiolingual é uma reelaboração do Método Direto, sendo criado no contexto da Segunda Guerra Mundial e usado por soldados dos Estados Unidos para aprendizagem de como a língua era falada pelos inimigos. É caracterizado o uso constante da fala em LE na sala de aula, com ênfase nas formas corretas das estruturas gramaticais da língua alvo. Preocupados em diminuir os erros que os estudantes cometem, mas, como podemos perceber, novamente a tradução não tem espaço dentro do ambiente escolar.

Mesmo diante de todas as dificuldades quanto ao uso de imagens associadas à tradução verbal ou não verbal no momento das explicações lexicais, sabemos que o uso destes recursos têm uma eficácia importante em sala de aula, pois agiliza um entendimento em sala de aula e faz com que o professor não tome muito tempo do planejado tendo que gesticular ou utilizar de outras formas para fazer com que o aluno entenda o significado de uma palavra em específica. Porém, em alguns casos os recursos visuais podem não funcionar, pois os alunos podem não compreender a mensagem. Dessa forma, faz com que o professor retome um pouco os princípios deste método e tenha que gesticular uma situação para que o aluno compreenda o que a palavra está querendo transmitir de informação a eles.

O MD não foca apenas na comunicação, também se tinha uma preocupação das demais habilidades dentro do ambiente escolar. Mas para isso, era preciso, primeiro, desenvolver a compreensão oral, a leitura e escrita para que a comunicação fosse desenvolvida. Com isso, pode ficar o questionamento de como seria a parte do ensino da LE. O aprendizado se dá de maneira indutiva, ou seja, com as sentenças apresentadas era que os



alunos precisavam criar suas hipóteses sobre a regra gramatical que estava presente nas estruturas sintáticas da língua que estavam estudando.

Segundo Larsen-Freeman (1986), o vocabulário era o fator que tinha maior importância para o processo de desenvolvimento da capacidade de comunicação dos estudantes. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Richards e Rogers (1994), afirmam que o vocabulário que é ensinado deveria ser aquele formado por palavras usadas no cotidiano dos falantes. O objetivo deste método que já mencionamos anteriormente, é o de auxiliar o estudante a desenvolver suas capacidades de comunicação em conjunto com as demais habilidades.

Em meados do século XIX, devido a larga utilização do MD em países da Europa e Estados Unidos, começa a surgir um novo método que trará uma inquietação para a época, pelo fato de que ele diverge e se aproxima em pontos cruciais. O método conhecido como Abordagem Oral, (doravante AO) era uma sistematização do ensino de inglês por parte do desenvolvimento e utilização de habilidades orais dos estudantes. Muito similar ao método visto anteriormente, mas Richards e Rodgers (2001) especificam que a origem desta abordagem se deu pelos anos de 1920 e 1930. Segundo os autores, a abordagem oral possuía ideias de controle do que era aprendido em relação ao vocabulário na época. Isso significa que a frequência com que os vocábulos fossem elaborados, as palavras deveriam ser organizadas por itens lexicais que tivessem uma frequência maior de uso para a menos frequente em relação ao seu uso.

Uma outra ideia apontada sobre a Abordagem Oral, segundo Richards e Rodgers (1994, p. 33) é que “analisaram a língua inglesa e classificaram suas principais estruturas gramaticais em padrões sentenciais (mais tarde chamadas de ‘quadro de substituição’), que poderiam ser utilizadas para ajudar a internalizar as regras da estrutura da sentença inglesa”. Desta forma, podemos perceber que as estruturas gramaticais eram controladas em como deveriam ser ensinadas.

Nesse sentido, podemos perceber que o desenvolvimento da abordagem oral estava embasado nessas estruturas gramaticais pré-determinadas, que eram consideradas novidade na época. Segundo Oliveira (2014), os princípios eram pautados no princípio da seleção, da gradação e da apresentação, com isso e de maneira ampla, podemos inferir que o primeiro princípio, o da seleção, se preocupava com as escolhas lexicais que eram feitas e quais estruturas eram analisadas. O segundo princípio, o da gradação, era voltado para uma responsabilidade de organização e sequenciamento do que seria estudado no conteúdo lexical e gramatical, ou seja, uma seleção era aplicada para que houvesse uma maneira de proibir o uso da LM dos estudantes em sala de aula e vemos que isso se assemelha bastante com o método visto anteriormente. Já o terceiro princípio, o da apresentação, diz respeito em como as técnicas didático-pedagógicas seriam aplicadas na apresentação e também na prática docente dos elementos que integram todo o conteúdo. Percebe-se que este último princípio dava a justificativa para a AO, que seria as alternativas de abordagem situacional ou abordagem oral-situacional.

Para finalizar a reflexão acerca dos primeiros métodos de ensino da história, temos o método Audiolingual, o qual chega nos anos de 1900, juntamente com os avanços tecnológicos da humanidade. Este método, porém, não era suficiente para satisfazer as demandas da sociedade, em que a população queria aproveitar os avanços da tecnologia para poder se comunicar com diferentes partes do mundo. Isso se torna um fator crucial para que outras maneiras de ensinar as LE fossem pesquisadas a fim de que pudessem suprir as necessidades por estas aulas.

Existe uma mudança significativa nos métodos depois da Segunda Guerra Mundial, já que, nos anos de 1939, o interesse pelo ensino e pela aprendizagem de línguas estrangeiras

teve seu aumento considerado e também pela necessidade dos soldados em aprender a língua inglesa e conseguir se comunicar. Nesse método, a capacitação para que o aluno pudesse se comunicar de forma oral na língua estrangeira tendo um certo nível de conhecimento linguístico era o principal objetivo na época. Aqui vemos que a leitura como meio de comunicação era tido como uma segunda alternativa, pois como vimos, a língua falada era mais importante do que a escrita e leitura para sua propagação dentro dos campos de batalhas. É válido destacar de forma sucinta que os métodos de ensino da tradução continuaram a evoluir e a trazer abordagens distintas. Desde abordagens tradicionais, como o Método Gramática-Tradução, até enfoques comunicativos e imersivos, como o Método Audiolingual e o Método Direto, essas diferentes abordagens contribuíram para a compreensão da tradução como prática pedagógica.

Sendo assim, apresentaremos na subseção seguinte como a tradução pode ser apresentada em sala de aula, buscando remeter quais teóricos são contra e quais teóricos são a favor desta prática para o ensino-aprendizagem da leitura em línguas estrangeiras.

### 2.3 A representação da tradução em salas de aula de línguas estrangeiras

A falta de espaço da tradução em sala de aula continua sendo um desafio, mas buscando ainda espaço no ensino e aprendizagem em LE. Sérgio Romanelli (2009, p. 211) ressalta como “muitos pesquisadores, docentes e estudantes, puderam constatar, ao contrário, em suas atividades, que, quando usada de forma apropriada, a tradução proporciona resultados positivos”. Ou seja, a utilização da ferramenta pelos professores deveria servir como uma maneira de auxiliar nas habilidades que permeiam o ensino e aprendizagem de LE.

A tradução foi e continua sendo criticada, pois passa a ideia de a língua ser apenas um recurso linguístico para conceder uma tradução isolada sem se preocupar com as coisas que estão inseridas em um contexto. Com isso, Souza (1999) menciona que existem alguns preceitos que são contra o uso da tradução em sala de aula e acaba contribuindo para que a prática de traduzir tenha uma versão distorcida do que viria a ser a real prática tradutória no ambiente de ensino. Ainda segundo o autor, estes dogmas seriam:

- i) a tradução deve ser evitada na aula de língua estrangeira, porque vicia o aluno a traduzir tudo literalmente, palavra por palavra;
- ii) a tradução deve ser evitada no ensino de línguas, porque é causadora de muita interferência da língua materna e impede a fluência na língua estrangeira;
- iv) a atividade de tradução é incompatível com a abordagem comunicativa para o ensino de línguas;
- v) a tradução impede o aluno de pensar diretamente na língua estrangeira;
- vi) não existe tradução fiel ao original, todo tradutor é um traidor; entre outros dogmas. (SOUZA, 1999, p. 13).

Após um período de negligência que perdurou por pelo menos um século, a prática da tradução no contexto do ensino de línguas tem emergido de forma significativa nos últimos vinte anos. Nesse cenário, Kirsten Malmkjær (1988) em sua publicação intitulada *Translation and Language Teaching*, que surge como uma contribuição oportuna, considerando-se a iminente transformação que está sendo delineada nos âmbitos da tradução. De especial interesse é a análise histórica da tradução no ensino de línguas, a qual evidencia a má reputação que a prática tradutória adquiriu ao longo do tempo dentro da comunidade de professores de línguas. Contudo, tais argumentos negativos podem ser desconstruídos caso a tradução em sala de aula assuma uma função distinta ou, de alguma maneira, "se assemelhe suficientemente à tradução propriamente dita" (MALMKJÆR, 1988, p. 2). Logo, um aproveitamento em relação a tradução que é normalmente utilizada em sala de aula ou até mesmo em situações rotineiras dos professores.

Argumenta-se que a tradução oferece uma oportunidade para os alunos analisarem as sutilezas e diferenças entre as línguas, aprimorarem suas habilidades de leitura e escrita e aprofundarem sua compreensão cultural. No entanto, reconhece-se que existem desafios inerentes ao uso da tradução em sala de aula, tais como a possível dependência excessiva da língua materna, a potencial perda de autenticidade e a necessidade de orientação adequada para garantir uma abordagem equilibrada. Assim, o livro proporciona uma discussão ponderada dos prós e contras da incorporação da tradução no ensino de línguas, estimulando uma reflexão cuidadosa sobre sua aplicação e o potencial benefício que pode oferecer aos alunos.

Diante das menções de Souza ser contra o uso da tradução em sala de aula, Érika Stupiello (2006) afirma que, quando os alunos estão começando a aprender sobre tradução, é comum que tenham a ideia de que traduzir é apenas transferir mecanicamente os significados da LM para a LA. Eles podem encarar a tradução como um processo puramente literal, sem considerar as nuances culturais, expressões idiomáticas ou diferenças estruturais entre as duas línguas. Essa percepção simplificada da tradução pode levar a uma abordagem mecânica e limitada, que não considera os aspectos contextuais e comunicativos envolvidos na tradução de um texto de uma língua para outra.

Percebemos então que, segundo Santos (2011), ainda existe um enraizamento por parte dos alunos no que se diz respeito à tradução por conter posturas tradicionais, em que eles não consideram aspectos culturais e sociais no momento em que são solicitados a traduzir. Se, ao invés de resistirmos ao uso da tradução, “apresentarmos particularidades das línguas materna e estrangeira e, aos poucos, fazermos com que o aluno perceba que não é possível haver simetria total entre as línguas” (BRANCO, 2009, p. 188). Isso significa que a LM tem influência nas produções escritas e orais que são desenvolvidas pelos alunos, mas na medida que essa influência é considerada como algo negativo por parte dos docentes de LE, podemos transformar em algum ponto positivo a nosso favor, conforme pontua Branco (2009).

Ao mencionar o ensino de LE, destacamos que Roberto Mayoral (1998) confirma uma raridade dos alunos alcançarem a naturalidade de resolução das problemáticas que concernem a variação linguística. Fazendo-se necessário o trabalho de atividades com foco no processo de tradução partindo de uma situação pragmática-discursiva do texto na língua a ser estudada, havendo a necessidade de o tradutor ter o domínio da compreensão estilística e sócio-histórica das informações presentes no texto.

Durante o ensino do latim no século XIX, a abordagem utilizada teve uma influência significativa em nossa linguagem modelo (LM). Essa abordagem ajudou a identificar e compreender os padrões presentes em línguas de origem latina, tornando mais fácil aprender outras línguas relacionadas.

Pessoas que até então era opostas ao uso da gramática e tradução nas aulas de língua inglesa, acreditavam que o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira poderia ser afetado pelo uso da língua mãe, considerando que por mais que seja feito de uma maneira mais pedagógica possível, o aluno era barrado de pensar na língua alvo, pois sempre se teria a presença da língua materna.

Desta forma, Cook (1998 *apud* BRANCO, 2009, p. 181) menciona algumas vantagens de trabalhar com a aplicação da tradução no ensino-aprendizagem de LE, são elas:

1. a tradução é o meio mais conveniente para evitar que os alunos cometam erros e entendam o que uma palavra quis transmitir em relação ao significado, o professor não perde tempo se dedicando a mímicas, desenhos ou outra estratégia de fazer o aluno acertar o significado de uma palavra em específico;

2. não é necessário usar a tradução o tempo todo em sala de aula, ela é um apoio para aquisição da língua estrangeira, complemento de atividade quando aplicado de maneira organizada e em momentos adequados, assim, o professor não prioriza a LM ou a LE no processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
3. a tradução ajuda a compreender as diferenças existentes entre as LM e LE, demonstrando ao aluno que nem toda palavra ou expressão na LM tenha sua equivalência exata na LE ou vice-versa, sempre discutindo em sala de aula sobre as possíveis proximidades de sentidos que possa existir entre os idiomas. desconstrução de que a tradução é algo mecânico e para utilizar basta apenas ter o conhecimento linguístico.

Hurtado Albir, no livro *Enseñar a traducir* (1999), tece em suas falas que a abordagem do MGT em como a tradução é trabalhada em sala de aula não traz benefícios para o aluno, uma vez que não considerando o contexto em que as palavras estão inseridas, elas acarretam perigo por duas razões, são elas: 1. o aluno pode cometer equívoco nas traduções se for considerar os grupos de palavras de forma isolada, sem atribuir a um contexto que possa ser aplicado ao que ele queira significar; e 2. traduzindo palavra por palavra, o aluno poderia pensar que basta ter apenas conhecimento gramatical na LM e na LE e um dicionário em outro idioma a sua disposição para eventuais consultas para produzir um texto adequado.

Pensando em alternativas de ensinar de maneira contextualizada, Branco (2011, p. 163) menciona que “tanto de sua cultura quanto da cultura estudada, explicando, discutindo, comparando e descrevendo aspectos específicos de acordo com suas necessidades, propósitos e conhecimentos”, ou seja, podemos abordar tanto a cultura de origem quanto a cultura estudada, explorando e analisando aspectos específicos de acordo com nossas necessidades, objetivos e conhecimentos. Podemos explicar, discutir, comparar e descrever elementos culturais relevantes, como tradições, valores, costumes, crenças e práticas sociais. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda e contextualizada das culturas envolvidas, promovendo uma maior conexão e enriquecimento do nosso aprendizado. Emy Lucindo (2006) corrobora com as ideias da autora, no sentido em que ao mencionar que, acrescentando exercícios de tradução em sala de aula, as atividades propostas colaboram para uma conscientização do que seria a linguagem ideal para cada tipo de texto a ser trabalhado, ajudando na tomada de consciência por parte do aluno nas questões culturais da língua-alvo. Ou seja, se adequando ao contexto, as atividades propostas em sala de aula para o público-alvo não teriam limitações apenas no que se refere ao uso da tradução como uma espécie de fórmula ou molde que deveria ser seguido para realização das mesmas. Por isso, Rocha (2012) diz que:

Utilizar a tradução como uma estratégia de aprendizagem permite que o aluno, entre outras coisas, pense e use a LE de uma forma consciente, palpável e bem estabelecida. O aprendiz —manuseia a língua, —enxerga sua estrutura e —brinca com seus significados e sentidos, agindo de forma mais segura acerca do que recebe e produz na LE (*Op. cit*, p. 84).

Ao empregar a tradução, é possível estabelecer um equilíbrio entre o uso da língua-alvo e a compreensão do significado por meio da língua materna. Essa abordagem permite aos alunos desenvolver uma compreensão mais aprofundada da estrutura linguística, vocabulário e sutilezas da língua estrangeira, enquanto aprimoram sua capacidade de expressão precisa em sua língua nativa. Por isso, Romanelli (2009) menciona o seguinte:

[...] a tradução deve ser usada para provocar discussão e especulação, para desenvolver a clareza e a flexibilidade do pensamento, e para nos ajudar a aumentar a nossa própria consciência e aquela dos nossos alunos acerca da interação inevitável entre a língua materna e a língua-alvo, que ocorre durante qualquer tipo de aquisição de língua. (*Op. cit.*, p. 211).

Após problemáticas das oposições quanto ao uso da tradução em ambiente escolar, Leffa (1988) trabalha com a perspectiva da integralização das quatro habilidades no tocante ao uso das línguas estrangeiras, são elas: ouvir, falar, ler e escrever. Acredita-se que com o uso da abordagem direta priorizando o uso da língua-alvo, o professor teria que buscar alternativas de explicar o que seria determinado significado, através de gestos ou outros meios que passem a ideia dos significados.

Também temos, segundo Mark Ridd (2000) e Henry Widdowson (1991) a viabilização de que a aplicação dos meios de traduzir são entendidos como ferramentas eficazes de cunhos pedagógicos para uma compreensão mais fluida da informação na língua estudada. Logo, entendemos que os recursos pedagógicos em relação às traduções no tocante ao ensino de gramática, traz para os alunos uma perspectiva de melhoria no ensino.

Widdowson (1991) e Ridd (2000) em seus estudos sobre o uso da tradução de maneira direta, defendem que esse uso pode acarretar na falha dos alunos aprenderem o que estão estudando, devendo-se que o professor trabalhe estratégias de traduzir sem dizer aos alunos qual o significado de alguma informação que for pontuada no momento da explicação.

Tendo a importância para o ensino-aprendizagem, a Abordagem de Leitura surgiu em meados dos anos 1980, e tinha como objetivo a praticidade de focar no que era necessário para os alunos da época com relação à língua estrangeira. Com isso, Leffa (1988, p. 219) diz: “Para isso propõe-se uma combinação da Abordagem da Tradução com a Abordagem Direta”, isso significa que tem-se uma recorrência com a tradução.

## 2.4 As atribuições ao significado do termo leitura

Para Valquíria Borba (2007, p. 09), por meio da leitura, somos expostos a diferentes ideias, perspectivas e conhecimentos, ampliando nosso repertório e nossa capacidade de compreensão do mundo ao nosso redor. Por isso, para a autora a leitura é:

um processo cognitivo, em que muitos fatores estão implicados formando um todo que possibilita que a leitura aconteça, e a ativação do conhecimento prévio nesse processo, incluindo valores, crenças e atitudes do leitor é um componente fundamental para que o leitor consiga ler.

Com isso, Ângela Kleiman (1993, p. 10) trabalha a concepção de leitura como “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”. De acordo com Kleiman (*Op. cit.*), a leitura acontece se o leitor considera o processo da escrita, ou seja, levando em conta esse conhecimento prévio, o leitor consegue criar as relações necessárias para que se aconteça a compreensão do texto.

Conforme Goodman (1990, p. 11), a leitura é “um processo no qual o pensamento e a linguagem estão envolvidos em contínuas transações, quando o leitor busca obter sentido do texto impresso”. Seguindo essa linha de pensamento, Kleiman (2000, p. 107) *apud* Gomes & Souza (2010, p. 5) aponta três ideias que a escola tem de leitura, são elas: a leitura como decodificação, na qual as atividades se restringem ao reconhecimento de palavras idênticas no texto, nas perguntas ou comentários. A leitura como avaliação, em que essa deve ser feita em voz alta para verificar se a pontuação e a pronúncia estão corretas ou por meio de resumos,

relatórios, preenchimento de fichas. A interação numa concepção autoritária de leitura, que pressupõe existir somente um meio de abordar o texto, e uma interpretação a ser dada.

Ainda de acordo com Kleiman (2000), essa prática diminui o interesse dos alunos pela leitura, pois os inibe principalmente na leitura em voz alta e também avalia o domínio da língua padrão, fazendo com que os alunos fiquem ressentidos com isso e acabam perdendo o gosto pelo ato da leitura. A autora entende, portanto, que a leitura é uma atividade e será avaliada não como um exercício que visa proporcionar diversão, conhecimento e construção do pensamento crítico.

Desta forma, Cacho (2011), explica que o professor tem papel fundamental para conduzir o aluno, ou aprendiz, para que ele não traduza as palavras de maneira individual, mas sim que busque formas de traduzir os significados, buscando substituir quais são os símbolos da LM para os seus equivalentes pragmáticos da LE. Por consequência desta forma de agir em relação ao professor, Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006), explica um conceito de tradução pedagógica que está pautado em como o professor utiliza de maneira didática para o “o aperfeiçoamento da língua terminal através da manipulação de textos, análise contrastiva e reflexão consciente” (HERNANDÉZ, 1998 *apud* LUCINDO, 2006, p. 5).

Ao relacionar Kleiman (2000) e Maria Matêncio (1994), percebe-se que elas concordam quanto ao conceito de método de leitura e como o professor deve orientar seus alunos, visto que a leitura é a função primordial da atividade voltada para o ensino da gramática. Considerando que isso também ocorre nos livros didáticos, excluindo o conhecimento dos alunos, tornando-se um ato de imposição, sem compreensão.

Com efeito, Kleiman (2000) e Matêncio (1994) propõem alternativas à leitura que podem ser aplicadas em qualquer idioma estudado. As autoras propõem trabalhar à leitura de diferentes formas, tendo em vista que mostrar que um texto pode representar diferentes visões de trabalhar em diferentes funções, dando ao aluno a oportunidade de interagir não só com os colegas, mas com o próprio texto, levando-o a questionar-se sobre as intenções do autor ao abordar o tema, formular hipóteses, assumir uma posição positiva ou negativa.

De acordo com pensamento de Cacho (2011), o conhecimento sobre tradução pode ajudar não apenas os especialistas em idiomas, mas também os alunos de LE, porque, ao adquirir conhecimento sobre tradução, os alunos podem antecipar os problemas de idioma que podem encontrar ao usar o LE, pois podem ser originários do LM.

Assim, Matêncio (1994) busca formas de trabalhar com a leitura no sentido de construir sentido e não apenas de procurá-lo. O que de fato acontece na escola é que, por meio das atividades de leitura que os alunos realizam, eles observam a dificuldade de gramática e compreensão que apresentam. Portanto, torna-se muito importante a ampla gama de informações que um texto pode fornecer por meio de uma leitura significativa e produtiva sem o envolvimento do leitor.

## **2.5 A prática em sala de aula da relação de tradução com a leitura**

Lucindo (2006) propõe dois aspectos de tradução: a tradução interiorizada e a tradução pedagógica, o que por sua vez, na tradução pedagógica temos a tradução explicativa. A tradução interiorizada envolve a habilidade de compreender e produzir textos diretamente na língua estrangeira. Já a tradução pedagógica utiliza a tradução como uma ferramenta auxiliar no aprendizado da língua estrangeira. A tradução explicativa inserida dentro da pedagógica está pautada na figura do professor e ocorre quando o professor traduz palavras, frases ou textos em sala de aula para auxiliar os alunos no processo de aprendizagem. De acordo com Irène Cervo (2003), a tradução explicativa é uma prática em sala de aula em que o professor traduz palavras, frases ou textos com o intuito de auxiliar os alunos no processo de

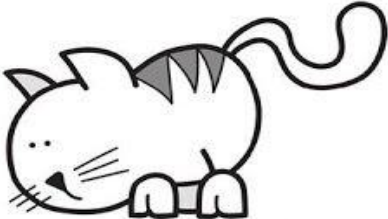
aprendizagem. Nessa abordagem, o professor atua como um tradutor, buscando ensinar a língua-alvo de maneira didática. A tradução explicativa tem como objetivo facilitar a compreensão dos alunos, fornecendo explicações e esclarecimentos na língua nativa, visando uma melhor assimilação do conhecimento na língua estrangeira.

Para que isso aconteça, deve-se ter a presença do professor, como ocorre na tradução pedagógica mencionada por Lucindo (2006), em que o professor desempenha um papel fundamental como mediador do processo de leitura, incentivando e guiando os alunos em sua jornada de compreensão e apreciação dos textos.

Ao olharmos o texto 1, e considerando Bamberger (2002), podemos perceber que a linguagem é algo considerado simples de trabalhar com possíveis alunos dos anos iniciais do ensino fundamental I ou até mesmo os primeiros anos do ensino fundamental II, caso a turma não tenha tido aulas de inglês suficientes para compreensão em sua totalidade.

Figura 1: Ler e responder questões

READ AND ANSWER THE QUESTIONS.



I have a pet cat named Bells. It is small with black and white stripes. Every morning, I pour some milk for Bells in a bowl. It likes to eat rice and fish. I play with Bells every evening. It likes to play with cotton balls.

1. What is the name of the pet cat?  
\_\_\_\_\_

2. What do I do every morning?  
\_\_\_\_\_

3. When do I play with it?  
\_\_\_\_\_

Miss Ash

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/849421179722001840/>

Como observado na Fig.1, podemos trabalhar em sala de aula dois tipos de tradução, a intralingual e intersemiótica, pois de acordo com Jakobson (1992), a tradução intralingual para esta atividade seria quando o professor solicitasse que os alunos utilizassem a LA para responder as questões em relação ao texto. Além de que também temos a perspectiva da tradução intersemiótica ao interpretar a imagem que tem no texto.

Não há questionamentos sobre a importância da leitura formal e sua função. Refletir sobre o ensino e incentivo à leitura no contexto escolar é de grande relevância. O mundo atual, onde a escrita está presente em todos os lugares, é um exemplo da importância do conhecimento adquirido por meio da leitura. Por isso, Kleiman (2000) explica que a leitura pode ser explorada de diferentes maneiras, mostrando que um texto pode ter diferentes visões e desempenhar várias funções. Isso permite que os alunos interajam não apenas com seus colegas, mas também com o próprio texto, levando-os a questionar as intenções do autor ao tratar do tema, formular suposições e adotar uma posição positiva ou negativa.

Um exemplo palpável de como o texto pode ser apresentado em sala de aula é por meio de uma atividade prática envolvendo uma imagem de um gato e palavras relacionadas a

ele. O professor pode mostrar aos alunos a imagem de um gato e pedir que eles expressem o que veem na imagem, compartilhando palavras e ideias que já tenham internalizado sobre gatos. Essa etapa está alinhada com a tradução explicativa proposta por Lucindo (2006), na qual o professor desempenha um papel ativo ao orientar os alunos na compreensão e relação entre as imagens e os textos.

Além disso, o professor pode explorar a tradução visual, na qual os alunos podem criar suas próprias representações visuais das palavras relacionadas ao gato, usando desenhos ou colagens. Isso ajuda a reforçar a conexão entre as palavras e as imagens, permitindo que os alunos expressem sua compreensão de forma criativa. Essa abordagem, baseada na orientação ativa do professor e na relação entre imagens e palavras, está alinhada com a visão de Cervo (2003) de que o professor desempenha um papel essencial no processo de tradução em sala de aula. Ao proporcionar oportunidades para os alunos relacionarem imagens com textos, o professor incentiva a compreensão e a expressão linguística de forma significativa e engajadora.

Quando professores trabalham diferentes turmas em uma escola, às vezes, se deparam com a necessidade de trazer textos extras para serem trabalhados com os alunos, caso não tenha nos livros didáticos os textos que possam suprir a necessidade para o ano da turma. Percebemos isso, no texto 2 abaixo, que contém mais informações e provavelmente alguns alunos poderão ter dificuldade no momento de leitura e de suas respectivas compreensões das informações, a depender do nível e do conhecimento da turma. Uma vez que, se os alunos forem trabalhar com a tradução de um texto, por exemplo, após o momento de leitura, eles poderão ter dificuldade durante o processo que foi imposto, com uma ressalva para aqueles que já utilizam a tradução interiorizada (LUCINDO, 2006) em que os alunos podem ter mais facilidade de realizar o processo de tradução em caso de familiaridade com textos maiores escritos na LE.



Figura 2: *A New Mobile*

### A New Mobile

Alan's wife bought him an iPhone for his fiftieth birthday, something he has been reluctant to buy for years. He loved his old mobile, because it was not complicated to use. For the first time in his life, he can take pictures, record videos, access the Internet, download maps, play music, and send and receive text messages using the latest apps like "WhatsApp". Sadly, Alan has no idea how to use all the features on his new iPhone. He decided to sit down and read the all the instructions, but he found them so difficult; he did not understand them. He read the instructions a second time, but as before nothing made sense. Alan's wife told him to ask a friend at work to show him how to use his new mobile, but Alan does not want to ask for help. He hates the idea that his co-workers might think he is not good with technology.



**Answer the following sentences in full sentences.**

1. What was Alan given on his birthday?

---

2. How old was he?

---

3. What was his problem?

---

4. Did the instructions help?

---

5. Will Alan ask for help?

---

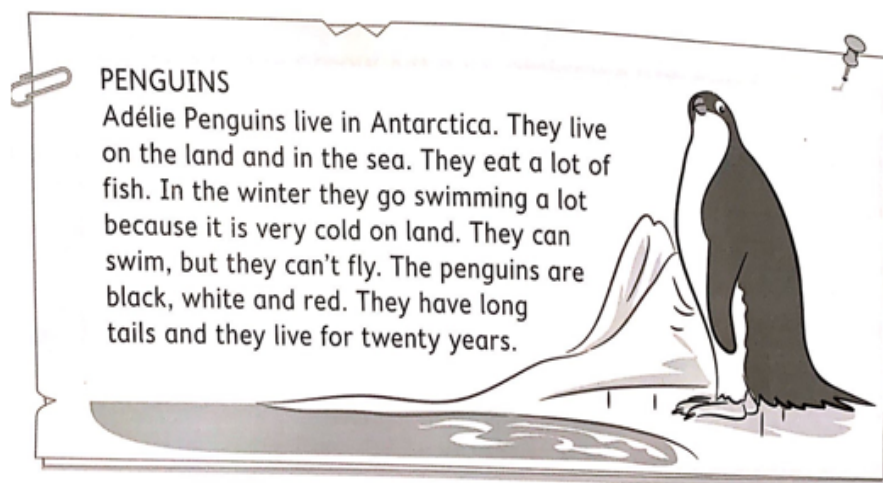
**Discussion:** Is it necessary to have a cell phone? Why?

**Fonte:** <https://br.pinterest.com/pin/819232988457151119/>

Na Fig.2 temos um trabalho de tradução com proposta ainda de maneira intersemiótica, pois Jakobson (1992) vai explicar que, na tradução intersemiótica os alunos irão relacionar a imagem e traduzi-la o que ela representa no contexto das informações do texto. E continuando com a perspectiva da intralingual, pois o autor explica que é o uso do idioma estudado para explicar as questões pontuadas pelo professor em sala de aula no texto trabalhado.. Desse modo, ao trabalhar com textos que envolvam a compreensão de leitura mediante os dados que são fornecidos pelo texto e por suas respectivas perguntas, o aluno começaria a dar uma atenção maior aos textos escritos em língua estrangeira. Por isso que Bamberger (1987, p.50) recomenda que, pelo menos nos estágios iniciais da aprendizagem da leitura, os livros tenham letras grandes para facilitar o movimento dos olhos ao ler. Da mesma forma, é benéfico ter espaçamento maior entre as linhas, pois isso estimula o desejo de ler. As ilustrações nos livros são especialmente atraentes para crianças e também para adolescentes que estão começando a ler ou têm dificuldades, pois decoram o texto, despertam o interesse e dividem o livro em partes, permitindo que o jovem vire as páginas com frequência e tenha a sensação de ler rapidamente.

Ainda de acordo com Bamberger (1987, p.50) podemos começar a diminuir estes espaçamentos entre as linhas e buscar os artifícios imagéticos como também formas de atrair a atenção do seu leitor, como está sendo exposto no texto abaixo.

**Figura 3: Penguins**



**Fonte:** <https://www.ahoradecolorir.com.br/2021/02/interpretacao-de-texto-em-ingles-para-o.html>

Na figura acima, o professor pode trabalhar com uma perspectiva de utilizar a LM para explicar informações do texto e fazer com que os alunos também utilizem a LM como maneira de tradução para explicarem o que entendeu, o que de acordo com Jakobson (1992) trará a ideia de tradução interlingual, ou seja, utilizar um outro idioma para traduzir, explicar uma informação na língua estrangeira. A Fig. 3 traz uma leitura indutiva, em que os alunos ao se depararem com o texto, já poderão inferir que o texto abordará algo relacionado aos pinguins. Por isso, seria interessante que o professor promovesse uma discussão em sala de aula para explorar as diferentes abordagens utilizadas pelos alunos na tradução dos textos. Essa discussão pode ser conduzida de forma colaborativa, permitindo que os alunos compartilhem suas experiências, desafios e estratégias adotadas durante o processo de tradução. Com isso, Cervo (2003) esclarece que o professor assume um papel de guia e facilitador, fornecendo direcionamento suporte aos alunos enquanto eles realizam a atividade de tradução. Ele (o docente) encoraja os alunos a explorar as relações entre as imagens apresentadas no texto e o conteúdo textual em si.

Percorrendo as ideias de Bamberger (1987, p.50) sobre o papel do professor em sala de aula para direcionar os alunos nas atividades propostas de leitura naquele ambiente escolar e que envolva a língua inglesa, podemos observar que na Fig. 4 teremos outro exemplo de atividade, dessa vez voltado para questões do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM) e que envolvem à compreensão textual.

Figura 4: Questão 9 (Enem/2017)



**Fonte:** <https://www.todamateria.com.br/interpretacao-de-texto-em-ingles-com-gabarito-enem/>

Na figura acima, dependendo da turma, os alunos poderiam trabalhar as três perspectivas de tradução de acordo com Jakobson (1992), a tradução interlingual, intralingual e intersemiótica, em que as turmas poderiam ser divididas em três grupos para cada um ficar com um tipo de tradução e dizer as informações que eles traduziram do texto.

O professor pode orientar a discussão, estimulando perguntas como: Quais foram as principais dificuldades encontradas na tradução do texto? Quais estratégias foram utilizadas para compreender o texto em inglês? Existem diferenças significativas entre as traduções dos diferentes pares? Quais são elas? A atividade de tradução em pares fortalece a compreensão de leitura em língua estrangeira, promove o trabalho em equipe e estimula a reflexão crítica. Os alunos aprendem uns com os outros, expandindo seu conhecimento da língua estrangeira e desenvolvendo habilidades linguísticas e cognitivas. Eles são encorajados a compreender o significado global do texto em inglês, identificar palavras-chave e estruturas gramaticais relevantes. Ao explorar diferentes abordagens de tradução, os alunos refletem sobre as nuances e desafios da tradução, reconhecendo que envolve escolhas, interpretações e adaptações. Essa reflexão aprofundada contribui para seu desenvolvimento educacional.

Desta forma, foi possível observar que estas atividades são eficazes no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, pois mostra como a tradução é parte fundamental durante o processo de aprendizagem de uma nova língua estrangeira. Buscando sempre enfatizar que além do modelo de tradução entre a LA e a LM, também temos outras formas de tradução a serem trabalhadas com leituras em outros idiomas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a tradução desempenha um papel relevante no ensino-aprendizagem da leitura em Língua Inglesa. Apesar de ter havido uma diminuição do seu uso, a tradução ainda é considerada uma ferramenta eficaz para a compreensão de textos e o desenvolvimento da proficiência em uma língua estrangeira. Ao abordar a tradução de forma consciente e contextualizada, explorando os aspectos culturais e comunicativos, é possível superar as críticas e aproveitar seus benefícios.

A tradução desafia a ideia de que a língua é reduzida a uma mera transferência literal, sem considerar o contexto. Nesse contexto contraditório, concordamos com Branco (2009) quando ela pontua que, ao ser utilizada de maneira apropriada, a tradução se torna uma ponte entre as línguas, permitindo aos alunos compreender as diferenças sutis e as nuances culturais. Da mesma maneira, Cacho (2011) corrobora com a autora ao mencionar que a tradução ajuda os alunos a desenvolver habilidades de tradução mais sofisticadas, levando em consideração expressões idiomáticas, estruturas linguísticas e a realidade sociocultural de cada língua. Combinada a outras abordagens, a tradução proporciona uma experiência de aprendizado abrangente e efetiva.

Em última análise, a tradução e leitura em sala de aula desempenham um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão na língua estrangeira (KLEIMAN, 2000). Ela contribui para a compreensão cultural, a conscientização da interação entre a língua materna e a língua-alvo, e promove a conexão entre as culturas envolvidas. Os professores têm um papel fundamental ao orientar os alunos nesse processo, estimulando uma abordagem consciente e contextualizada da tradução (CERVO, 2003). Assim, a tradução se mostra como uma ferramenta valiosa para promover a proficiência leitora e o desenvolvimento linguístico dos alunos, garantindo uma compreensão mais profunda da estrutura linguística e uma conexão autêntica com a língua-alvo.

Neste trabalho foram discutidas algumas atividades que trabalhem a habilidade de leitura e o uso da tradução em sala de aula, a fim de explorar tanto a tradução interlingual, aquela que acontece de uma língua para outra e a tradução intersemiótica, aquela que envolve signos linguísticos como imagens e figuras. Percebemos que a utilização da tradução é feita de forma positiva em sala de aula e espera-se, com este trabalho, contribuir para o campo dos estudos da tradução e ensino de língua inglesa, assim como mostrar aos professores formados e/ou em formação que também é possível trabalhar leitura de textos em outras línguas na sala de aula, mas partindo primeiramente do aluno, em que o docente ficaria responsável pela mediação da leitura, como a possibilidade de explorar outras habilidades de tradução pertinentes ao ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

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

BRANCO, S. As faces e funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, 2011, p. 161-177.

BORBA, V. C. M. **Preditibilidade de conjunções e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª. série do Ensino Fundamental**. In: BORBA, V. C. M.; GUARESI, Ronei (orgs.). **Leitura: processos, estratégias e relações**. Maceió: EDUFAL, 2007.

CACHO, M. B. **Análise das estratégias de tradução em textos traduzidos do inglês para o português por aprendizes do Curso de Letras Inglês da UFCG**. 2011. Dissertação

(Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2011.

CAMPOS, G. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos).

CERVO, I. Z. S. **Tradução e ensino de línguas**. Brasília. 2003. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2003.

COOK, G. "Use of Translation in Language Teaching", en Baker, M., ed., Routledge Encyclopaedia of Translation Studies. Londres: Routledge, 1997. p. 117-120.

COLINA, S. **Translation Teaching, from Research to the Classroom: A Handbook for Teachers**. Boston: The McGraw-Hill Second Language Professional Series, 2003, p. 160.

CARVALHO, T. L. D.; PONTES, V. D. O (Org). **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas**. Mossoró: UERN, 2014.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge university press, 2003.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.  
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GARCÍA, A. **Profesor en acción**. V.3. Madrid: Edelsa, 1995.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistics guessing game. In: RUDDEL, R. B. et al. **Theoretical models and process of reading**. 2 ed. Newark: IRA, 1976.

HOUSE, J. What is Translation? In: **Translation**. Oxford: OUP, p. 3-13, 2009.

HURTADO ALBIR, A. (dir.) **Enseñar a traducir**. Madrid: Edelsa, 1999.

JAKOBSON, R. On Linguistic Aspects of Translation. In: Shulte, Rainer; Biguenet, John. (editores) **Theories of Translation: an anthology of essays from Dryden to Derrida**. Chicago e London : The University of Chicago Press, 1992, p.144-151.

KELLY, L. **25 Centuries of Language Teaching**. Rowley: Newbury House Publishers, 1969.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura, teoria e prática**. São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

\_\_\_\_\_. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**, v. 5, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1996.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. In: VANDERSEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFEVERE, A. **Translating Literature Practice and Theory in a Comparative Literature Context**. Nova York: MLA, 1992.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductionis**, n. 3, 2006. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/issue/view/1289>>. Acesso em 29/05/2023.

MALMKJÆR, K. **Translation & language teaching: Language teaching & translation**. (No Title), 1998.

MATÊNCIO, M. L. M. Escrita e leitura: natureza do processo. In: **Leitura, produção de textos e escola. Reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MAYORAL, R. **La traducción de la variación lingüística**. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada, 1998.

OLIVEIRA, L. A. Os primeiros métodos. In: OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensinar inglês: teorias, práticas ideológicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 73-103.

\_\_\_\_\_. Nas entrelinhas da narrativa de uma aprendizagem. In: LIMA, D. C, de (org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 33-43.

RICHARDS, J; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIDD, M. D. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: João Sedycias. (Org.). **Tópicos em Linguística Aplicada / Issues in Applied Linguistics**. 1 ed. Brasília, DF: Oficina Editorial do IL/Editora Plano, v. 1, p. 121-148, 2000.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2009, p. 200-219.

ROCHA, N. F. F. **Tradução literal e aprendizagem de línguas estrangeiras: uma estratégia para memorização**. In: Traduções Revista do Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução da UFSC, 2012. Disponível em: <http://stat.ijie.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1809/204>>. Acesso em: 17/10/2022.

SANTORO, E. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. In: **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: UFSC, n. 27, p. 147-160, 2011/1.

SANTOS, T. J. P. dos S. Crenças sobre o ensino e a prática da tradução. **Revista Fronteira Digital** - ano 2, n. 3, Jan/Ago, 2011

SOUZA, J. P. de. Tradução e ensino de línguas. **Revista do GELNE**. Ano 1. n. 1, 1999.

STUPIELLO, É. N. de A. O ideal e o real no ensino universitário da tradução. In: PAGANO e VASCONCELOS (orgs.). **Cadernos de tradução**. n.17, p. 129- 139, 2006. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de comunicação e expressão. Pós-graduação em estudos de tradução.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: CAMARGO, J. L. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

## AGRADECIMENTOS

À professora Marília Bezerra Cacho Brito pelas leituras iniciais sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação. Bem como, durante toda a minha formação em que esteve presente em diversos momentos.

À professora Jéssica Thaiany Silva Neves por ter dado continuidade a minha orientação, uma vez que por questões pessoais, a professora que deu início a orientação não pôde prosseguir neste trabalho comigo.

Ao professor Giovane Alves de Souza por ter se disponibilizado por dar suas contribuições à minha pesquisa e por ter ministrado a disciplina de Teoria e Prática de Leitura e foi fundamental para que eu conhecesse melhor sobre as teorias de práticas de leitura e foi a partir daí que pude conhecer as ideias de Ângela Kleiman. E com o conhecimento adquirido a partir da autora, eu tive um norte para pesquisar mais sobre o tema de leitura que era algo tão vago no meu conhecimento acadêmico.

Agradeço também aos amigos que estiveram comigo durante a graduação, apesar de alguns terem desistido do curso para procurarem a realização dos seus sonhos em outro curso de graduação nesta instituição ou nas demais.

Agradeço imensamente a amizade que tive com alguns colegas que trabalhamos juntos ou até mesmo fizemos o estágio na mesma instituição. Sem deixar de mencionar a pessoa de Maria Izabela Fernandes que ao voltar do seu intercâmbio de *au-pair* não teve diferença de tratar as pessoas, sem muito doce e gentil e depois de seu retorno para continuar a graduação, a nossa amizade foi se fortalecendo cada vez mais. A dupla inseparável nos trabalhos da universidade, e durante o ensino remoto na pandemia da COVID-19? Nossa, nem parecia que estávamos longe pois sempre mantemos o contato e mais agora depois de formada e trabalhando pela Emirates como comissária de voo. Também agradeço a Jamile dos Santos, uma amiga que era de um semestre antes da minha entrada, mas nossa amizade foi se consolidando que nem percebemos, conversamos demais sobre as coisas da vida e dos perrengues da universidade. E aos demais amigos que continuo mantendo contato

Também agradeço aos professores que me deram o incentivo a nunca desistir do curso, apesar de tudo que acontecia antes, durante e depois da pandemia, pois foi um período turbulento para todos da instituição. E também a alguns professores que pareciam filtrar os alunos em alguns períodos.

Gostaria de agradecer a minha família, em especial a figura da minha mãe que fez de tudo para ver seu filho formar, mesmo sem tantas condições ainda me manteve durante o primeiro ano e último ano do curso custeando no que eu precisava. Apesar dos pesares, que inicialmente ela não queria que eu fizesse este curso, mas hoje ela diz com orgulho que eu faço letras, serei professor de inglês. Também a minha irmã que é fonte de inspiração para estudar e trabalhar, ela que me deu os primeiros conselhos de como eu deveria fazer para sobreviver a um curso universitário. E aos demais familiares que eu não poderia deixar de mencionar meus sinceros agradecimentos por estarem comigo.

Por fim, agradeço aos membros discentes que estiveram comigo na gestão do Centro Acadêmico de Letras Ariano Suassuna, a união de vocês fez com que eu tivesse um vasto conhecimento dentro da universidade para sempre buscar melhorias para o nosso curso.