

UNIVERSIDADE SAGRADO CORAÇÃO

DIEGO MARTINS PINTO GUEDES

**O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS
(*ESP*) E SUA INTERFACE COM A TRADUÇÃO**

**BAURU
2011**

DIEGO MARTINS PINTO GUEDES

**O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS
(*ESP*) E SUA INTERFACE COM A TRADUÇÃO**

Monografia de iniciação científica apresentada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas como parte dos requisitos para obtenção do título de bacharel em Tradutor, sob a orientação da Profa. Dra. Fátima de Gênova Daniel.

**BAURU
2011**

Guedes, Diego Martins Pinto

G924e

O ensino de inglês para fins específicos (ESP) e sua interface com a tradução / Diego Martins Pinto Guedes -- 2011.

86f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima de Gênova Daniel.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Tradutor) - Universidade Sagrado Coração - Bauru - SP

1. Tradução. 2. Ensino de línguas para fins específicos. 3. ESP. 4. Inglês instrumental. I. Daniel, Fátima de Gênova. II. Título.

DIEGO MARTINS PINTO GUEDES

**O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (ESP) E SUA
INTERFACE COM TRADUÇÃO**

Monografia de iniciação científica apresentada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas como parte dos requisitos para obtenção do título de bacharel em Tradutor, sob a orientação da Professora Dra. Fátima de Gênova Daniel.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Fátima de Gênova Daniel
USC – Universidade Sagrado Coração

Profa. Ms. Patrícia Viana Belam
USC – Universidade Sagrado Coração

Prof. Dr. Antonio Walter Ribeiro de Barros Júnior
USC – Universidade Sagrado Coração

Dedico este trabalho aos meus pais,
irmão, avós, bem como a minha ilustre
orientadora e ao meu grande amigo.

“Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need”

[Diga-me para que precisas do inglês e te direi de que inglês precisas]

Hutchinson & Waters (1987)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a *Deus*, o senhor do Universo, pelo dom da vida e fonte de motivação, otimismo, perseverança e sapiência.

Aos meus pais *Deolinda de Goes Martins* e *Carlos Alberto Pinto Guedes*, a quem devo minha existência. Bem como ao meu irmão *Gabriel Martins Pinto Guedes*. Todos corroborando muito para que prosseguisse com meus estudos.

À inesquecível *Neila Sveidic*, primeira professora de inglês, em 1997, que acreditou em mim e forneceu-me uma bolsa de estudos integral, que perdurou pelos seguintes oito anos. Sveidic foi a *key* que abriu a porta permitindo-me trilhar todo o caminho nos estudos de língua inglesa.

A toda minha família, em especial meus avós paternos *Elvira e Roberto Guedes*, e avós maternos (*in memoriam*) *Alice e Diogo Martins*.

À *Professora Dra. Fátima de Gênova Daniel*, minha ilustre orientadora, a quem realmente sou muito grato pela incursão neste tema, pelo carinho, total dedicação e incentivos tão imprescindíveis para o desenvolvimento desta pesquisa e para minha trajetória acadêmica.

À *Professora* investigada neste estudo, a quem sou imensamente grato.

Aos alunos do curso de química, sujeitos da pesquisa, aprendizes participantes de pesquisas.

À *Professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos*, editora responsável da revista *the ESPecialist* e líder do grupo de pesquisa EALIN (Ensino-Aprendizagem de Línguas Instrumental) da PUC-SP, pelas contribuições acerca de Inglês Instrumental.

À *Professora Dra. Marileide Dias Esqueda*, pelo estímulo à pesquisa científica e pelas contribuições acerca das Teorias da Tradução.

Ao *Professor Dr. Kleber Aparecido da Silva*, que contribuiu fornecendo-me, na íntegra, sua dissertação de mestrado e tese de doutorado acerca de Crenças.

A todos os professores do Programa de Graduação em Letras Tradutor. Em especial *Professora Me. Patrícia Viana Belam* que contribuiu para que o estudo de campo fosse realizado.

Aos organizadores do *XVIII Fórum de Iniciação Científica*, do *Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA)*, do *Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL)* e da *Jornada de Estudos da Língua Inglesa (JELI)*, que me permitiram contribuir com apresentações e posteriores discussões acerca deste estudo.

Ao *Professor Dr. Marcos da Cunha Lopes Virmond*, presidente do Comitê de Ética, pela aprovação do meu projeto de pesquisa de campo, no âmbito da *Universidade do Sagrado Coração (USC)*, determinando as ações necessárias para a garantia de adoção de elevados padrões de conduta ética.

À *Irmã Maria Aparecida de Lima*, que me concedeu autorização institucional para a realização da pesquisa, bem como coleta de dados.

Ao *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)* por ter me concedido bolsa estudo pelo *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*, contribuindo para a materialização deste ideal acadêmico-científico.

Aos meus *Amigos* e colegas de classe que me apoiaram. Entre os quais *Thiago Souza (in memoriam)*, *Tatiane Serra* e, especialmente, *Rafael dos Anjos*.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste estudo e, principalmente, pela realização de um grande sonho.

Thanks!

RESUMO

Este estudo propôs uma reflexão sobre a interface entre a Tradução e o Ensino de Inglês para Fins Específicos (*ESP*) no contexto privado de ensino superior, curso de Química, em disciplina intitulada “Inglês Técnico”. O objetivo principal deste estudo foi analisar o uso da Tradução como recurso por parte do docente nas aulas de língua estrangeira e as crenças e expectativas dos alunos e do docente sobre ensino e aprendizagem de línguas. Para tal, realizamos estudos bibliográficos sobre os temas relacionados, de forma a compor material teórico para a análise qualitativa dos dados que foram coletados por meio de questionários, observação de aulas, diário do pesquisador e inventário das crenças, na tentativa de triangular os dados coletados. Esta pesquisa se justifica no argumento de que, pode ser um instrumento capaz de problematizar o processo de ensino e aprendizagem de *ESP* e sua interface com Tradução, pode propiciar o debate e ideias inovadoras e, ao privilegiar a reflexão, preservar a riqueza da atividade educativa, caracterizando a pesquisa na área educacional como fonte de novas propostas de ação. Conclui-se, portanto, que (1) o aprendiz se sente mais seguro em uma aula ministrada em sua língua materna; (2) o aprendiz faz uso da sua língua materna como base para o aprendizado da língua estrangeira; (3) a necessidade de Tradução por parte do aprendiz de *ESP* se difere da necessidade de Tradução por parte de um tradutor profissional; (4) a Tradução serve como subsídio no desenvolvimento do raciocínio dos aprendizes; e (5) a Tradução pode ser útil, uma vez que é caracterizada como sendo interativa e centrada no aluno, promovendo a autonomia do mesmo. Ao término deste estudo foi possível compor material a docentes, discentes e profissionais da área de Ensino de Idiomas e Tradução. Além disso, propiciamos um contato mais profundo com o *ESP*, tão crucial e oportuno na área científico-técnica, e finalmente propomos uma reavaliação do uso da Tradução como recurso estratégico-pedagógico no ensino de Inglês para Fins Específicos.

Palavras-chave: Tradução; Ensino de Inglês para Fins Específicos; *ESP*; Inglês Instrumental.

ABSTRACT

This study aimed to reflect upon the interface between Translation and English for Specific Purposes (ESP) in the context of a private Brazilian higher education institution, Chemistry course, and subject entitled "Technical English". The main purpose was to analyze Translation as a pedagogical resource used by the professor in foreign language classes, and the students' and the professor's beliefs and expectations about teaching and learning languages. Therefore, theoretical studies on related topics were carried out in order to obtain input for qualitative analysis of the data collected by means of questionnaires, classroom observation, the researcher's diary and BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) in an attempt to triangulate the gathered data. This study finds by the argument that it may be an instrument which may problematize the process of teaching and learning of ESP and its interface with Translation in order to promote debate and innovative ideas, and when focusing on reflection, preserving the wealth of educational activity, characterizing the research in the educational field as a source of new proposals for action. The accomplished results include that (1) the learner feels more confident in a class taught in their mother tongue; (2) the learners make use of their mother tongue as a basis for learning the foreign language; (3) ESP learners and professional translators present different needs concerning Translation; (4) Translation is used as a support in the development of learners' reasoning; and (5) Translation may be useful, once it is characterized as interactive and learner-centered, promoting autonomy. Upon completion of this study was possible to compose material for teachers, learners and professionals in Language Teaching and Translation fields. In addition, it provided a deeper contact with ESP, so crucial and timely in scientific and technical area, and finally a reassessment of the use of translation as a strategic pedagogical resource in English for Specific Purposes teaching is proposed.

Keywords: Translation; English for Specific Purposes; *ESP*; Technical English.

LISTA DE ABREVIações

Palavra	Sigla adotada
Inventário de Crenças sobre Aprendizado de Línguas	BALLI
Concordo	C
Concordo Plenamente	CP
Discordo	D
Discordo Plenamente	DP
Inglês como Língua Estrangeira	EFL
Inglês para Fins Específicos	ESP
Inglês Instrumental	I.I.
Língua materna (ou primária)	L1
Língua estrangeira (ou secundária)	L2
Linguística Aplicada	LA
Método Gramática e Tradução	MGT
Não sei opinar	NO
Questionário da Docente	QD
Questionário Inicial	QI

PARTICIPANTES

Referência	Nome	Função
DC	Cristine	Docente
A1	Pedro	Aluno
A2	Luccas	Aluno
A3	Eduardo	Aluno
A4	Thiago	Aluno

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas.....	27
Tabela 2 – Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas.....	29
Tabela 3 – Tradução no ato da leitura	47
Tabela 4 – Tradução para a compreensão	49
Tabela 5 – O uso da Tradução no ensino e aprendizagem de Inglês Técnico.....	50
Tabela 6 – Curso de inglês técnico vs. curso convencional de língua inglesa.....	51

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
LISTA DE ABREVIACÕES.....	11
PARTICIPANTES.....	11
LISTA DE TABELAS.....	12
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
1.1 A ABORDAGEM INSTRUMENTAL	17
1.1.1 DEFINIÇÃO E BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA	17
1.1.2 INGLÊS INSTRUMENTAL NO BRASIL	18
1.1.3 INGLÊS GERAL vs. INGLÊS INSTRUMENTAL	20
1.2 A TRADUÇÃO.....	22
1.2.1 HABILIDADES, COMPETÊNCIAS E TRADUÇÃO	22
1.2.2 TRADUÇÃO E REFLEXOS NO ENSINO	26
1.3 CRENÇAS	29
2. OBJETIVOS	35
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	36
3.1. NATUREZA	36
3.2. CONTEXTO DE PESQUISA	37
3.3. COLETA DE DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	37
4. JUSTIFICATIVA	41
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	42
5.1. CURSO E DISCIPLINA.....	42
5.2. PERFIL DOS RESPONDENTES	44
5.3. PERCEPÇÃO DOS APRENDIZES.....	49
6. CONSIDERAOES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	60

APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO INICIAL	65
APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO DO DOCENTE	66
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS.....	67
APÊNDICE D – CARTA AO COMITÊ DE ÉTICA.....	68
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	69
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO BALLI.....	71
ANEXO A – RESUMO DO PLANO DE ENSINO.....	74
ANEXO B – PLANO DE AULA 1	75
ANEXO C – PLANO DE AULA 2.....	76
ANEXO D – PLANO DE AULA 3.....	77
ANEXO E – PLANO DE AULA 4	78
ANEXO F – PLANO DE AULA 5	79
ANEXO G – PLANO DE AULA 6.....	80
ANEXO H – PLANO DE AULA 7	81
ANEXO I – PLANO DE AULA 8.....	82
ANEXO J – PLANO DE AULA 9.....	83
ANEXO K – PLANO DE AULA 10.....	84
ANEXO L – PLANO DE AULA 11	85

O ensino de inglês para fins específicos (*ESP*) e sua interface com Tradução

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A linguagem, segundo ORLANDI (2003), é um fator importante para o desenvolvimento mental, exercendo uma função organizadora e planejadora do pensamento. Isto nos leva a observar que a linguagem tem uma função social e comunicativa. A Tradução, por sua vez, é a principal ponte para o entendimento dos povos e nações de línguas diferentes. Ela está presente em todos os lugares, das mais diversas formas, seja na área científica, técnica, jornalística, literária, jurídica, audiovisual e também no ensino de línguas.

No Brasil, o inglês é ensinado como língua estrangeira e possui uma longa tradição no currículo de educação nacional (COSTA, 1987; LEFFA, 1999; STEVEN e CUNHA, 2003) em níveis Fundamental e Médio, uma vez que é necessária a escolha de uma língua estrangeira como matéria básica. Em nível de Ensino Superior o Inglês torna-se uma disciplina opcional, passando a depender do campo de estudo e/ou também das Instituições, isto é, fica a cargo das instituições de ensino superior incluir ou não uma língua estrangeira em suas matrizes curriculares. Porém, como em muitos países, no Brasil o ensino do Inglês em nível Superior também possui seu lugar, como pode ser constatado em disciplinas intituladas “Inglês Técnico” ou “Inglês Instrumental” em diversos cursos e instituições.

Neste contexto de ensino e aprendizagem é que este estudo se reporta: o ensino de Inglês para Fins Específicos, doravante *ESP* (*English for Specific Purposes*). Além disso, desde o início dos anos 1960, o *ESP* tornou-se uma área estabilizada e cresceu a ponto de se tornar uma das áreas mais proeminentes do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (EFL – *English as a Foreign Language*). Foram muitos os fatores que influenciaram e contribuíram para o desenvolvimento da área e para a criação de um centro especializado em *ESP*. Dentre eles podemos citar o crescente número de docentes buscando nas universidades cursos de pós-graduação em Linguística Aplicada, com grande interesse em *ESP*, devido ao fato de não se sentirem preparados a oferecer cursos de inglês especializados para os inúmeros departamentos universitários; e também o grande número de cursos focados em áreas específicas e o modo que estes são oferecidos para estudantes secundários de língua inglesa.

Segundo Tony Dudley-Evans & John (1997) o ensino de *ESP* tem como primordial característica atender às necessidades específicas dos aprendizes. Além disso, faz uso de uma metodologia subjacente e de atividades relacionadas a um campo específico; é centrado em uma linguagem apropriada para tais atividades em se tratando de gramática, lexis da especialidade, registro, técnicas de estudo, discurso e gênero; pode ser relacionado ou concebido para disciplinas específicas; pode fazer uso de metodologia diferente daquela do Inglês Geral; é susceptível de ser concebido para adultos tanto em uma instituição de nível superior ou em ambiente profissional e poderia ainda ser ensinado para alunos no ensino secundário.

É de grande valia acentuar, conforme Ruiz Moneva (2000, p.50), que *“estudantes de ESP não estão interessados em conhecer a estrutura da língua ou sua gramática, mas na compreensão dos textos que utilizam em seus estudos”*¹.

No contexto de ensino de línguas estrangeiras especializadas a Tradução atua como recurso e o professor não tem como objetivo principal o desenvolvimento de competências tradutórias. Assim como para o tradutor, para um técnico ou estudante de uma determinada área do conhecimento, a língua é um instrumento que permitirá acesso aos conteúdos e informações específicos.

Se analisarmos a história do ensino de línguas estrangeiras veremos que a Tradução foi, de certa forma, banida da sala de aula, como por exemplo no Método Direto (LARSEN-FREEMAN, 1986), e também na primeira fase das propostas comunicativas para o ensino de línguas estrangeiras. Evitava-se, a todo custo, a utilização da Tradução e defendia-se uma abordagem monolingual, com vistas, principalmente, ao desenvolvimento das habilidades orais. A grande questão é que, como explicita Hurtado Albir (1988, p.42),

a língua materna se faz presente porque é o ponto de referência do aluno com o mundo da linguagem; sendo assim, especialmente no início da aprendizagem, descobre e constrói a língua estrangeira a partir de sua experiência com a língua materna, aplicando um mecanismo que poderíamos chamar de ‘tradução internalizada’.²

Como podemos observar, na aprendizagem de um novo idioma, o estudante realiza uma atividade cognitiva de contrastividade espontânea com sua

¹ Traduções nossas para: “*ESP students will not be interested in knowing the structure of the language, or learning its grammar, but in actually understanding the texts they have to cope with their studies*”. (MONEVA, 2000, p.50)

² Traduções nossas para: “[...] la lengua materna está presente porque es el punto de referencia del alumno con el mundo del lenguaje; por esto, sobre todo al principio del aprendizaje, descubre y construye la lengua extranjera a partir de la experiencia de su lengua materna, aplicando un mecanismo que podríamos calificar de ‘traducción interiorizada’” (HURTADO ALBIR, 1988, p. 42)

língua materna. Este contraste tem como objetivo realizar comparações do léxico e de estruturas sintáticas para uma melhor aquisição.

Na mesma linha, Duff (1989, p.6) explica que

Todos nós possuímos uma língua materna, ou primeira língua. Esta dá forma ao nosso jeito de pensar e, até certo ponto, ao nosso uso da língua estrangeira (pronúncia, escolha das palavras, entonação, ordem das palavras etc.). A tradução nos ajuda a compreender melhor a influência de uma língua na outra e a corrigir habituais erros que passam despercebidos (como, por exemplo, o uso indevido de determinadas palavras ou estruturas). E, devido a este contraste que a tradução nos permite realizar, é possível explorar o potencial de ambos os idiomas – seus pontos fortes e fracos.³

A tradução pode ser muito útil e proveitosa como recurso pedagógico. Através dela, é possível aprender a evitar as interferências por meio do contraste, uma vez que a análise de duas línguas, quando em confronto, permite reconhecer e identificar analogias e também diferenças entre os sistemas linguísticos, ajudando a acautelar a ocorrência de interferência da língua estrangeira. Pode, ainda, nos possibilitar alcançar um aperfeiçoamento linguístico por meio do aproveitamento de estratégias cognitivas e comunicativas já desenvolvidas na língua materna.

Contudo, podemos apontar a tradução interpretativa e explicativa como a que melhor se aplica à didática do ensino de língua estrangeira especializada, neste estudo o *ESP*, já que consiste na utilização da tradução de forma deliberada e consciente, como instrumento (ou mecanismo) para aceder ao significado de um termo (ou vocábulo) desconhecido, permitindo uma construção semântica pela compreensão linguística e extralinguística da mensagem.

³ Traduções nossas para: “We all have a mother tongue, or first language. This shapes our ways of thinking and to some extent our use of the foreign language (pronunciation, choice of words, tone, word order, etc.). Translation helps us to understand better the influence of the one language on the other, and to correct errors of habit that creep in unnoticed (such as the misuse of particular words or structures). And, because translation involves contrast it enables us to explore the potential of both languages – their strengths and weaknesses”. (DUFF, 1989, p. 6)

1.1 A ABORDAGEM INSTRUMENTAL

Nesta seção, trataremos da abordagem instrumental numa perspectiva histórica, buscando sua definição. Tal perspectiva será delineada de forma geral e, a seguir, em contexto brasileiro. Incluiremos, também, uma breve comparação entre *General English* e *ESP* e concluiremos com uma compilação das características do *ESP*.

1.1.1 DEFINIÇÃO E BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

O nome designado para o que chamamos de Inglês Instrumental, ou popularmente conhecido como Inglês Técnico, é *English for Specific Purposes (ESP)*, em português, Inglês para Fins Específicos. De forma geral, podemos dizer que o Inglês Instrumental sempre existiu. A fim de exemplificação, Bloor (1997) cita um manual do ano de 1415 destinado aos mercadores de lã e/ou produtos agrícolas. O mesmo apresentava muitas palavras técnicas [terminologia] da área da indústria de lã.

O Inglês Instrumental surgiu de maneira informal e a partir de correntes convergentes. Apontamos a demanda do Mundo Novo como uma delas, tendo em vista que os Estados Unidos da América, após a Segunda Guerra Mundial (de 1939 a 1945), obteve uma grande expansão nas atividades técnicas, científicas e econômicas, em âmbito internacional, gerando a necessidade de idioma internacional. O inglês passa a ser uma necessidade para circulação internacional, tanto no que se refere à tecnologia, quanto ao comércio, tornando-se imprescindível a aprendizagem desta língua especializada.

O enfoque no uso da língua em seus diversos contextos, isto é, a língua na real comunicação, é também considerada de grande influência, sendo

chamada de revolução linguística. É perceptível, ainda, que certas palavras têm sua semântica alterada quando inseridas em um determinado contexto e/ou uma determinada área de especialidade (*business*, medicina, psicologia, química, economia, marketing, informática dentre outras).

Os anos 1960 marcaram o período em que o *ESP* se estabeleceu como atividade vital na área de ensino de inglês como L2. De acordo com Swales (1985), o ano de 1962 marca o início do ensino de Inglês Instrumental no mundo moderno com a publicação do artigo “*Some measurable characteristics of modern scientific prose*”, de Barber. Neste período foram publicados os primeiros livros de inglês instrumental e, a partir de então, muitos cursos surgiram pelo mundo. Órgãos, como o Conselho Britânico e outros ligados a países de língua inglesa, financiaram vários projetos que tinham como objetivo a consolidação do inglês instrumental como um curso imprescindível para atender interesses comunicativos específicos.

1.1.2 INGLÊS INSTRUMENTAL NO BRASIL

Acreditamos ser impossível apresentar uma perspectiva histórica do *ESP* no Brasil sem introduzir a história do Projeto Nacional de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, uma vez que são indissociáveis.

No Brasil, o *ESP* nasceu como reação a uma necessidade. Além disso, muitos foram os fatores que contribuíram para a necessidade de criação de um centro especializado capacitado a oferecer auxílio, recursos e cursos de formação de professores para nossas universidades brasileiras. O primeiro fator, segundo Celani et al (1988) e Celani (2005), foi o grande número de docentes fazendo pós-graduação em Linguística Aplicada, demonstrando forte interesse em *ESP*, devido ao fato de não se sentirem preparados a oferecer cursos de inglês especializados,

tendo em vista os inúmeros departamentos universitários. Um segundo fator apontado foi o modo com que o ensino de *ESP* estava sendo realizado pela maioria dos docentes. Para que melhor compreendamos, consideremos o real fato de que, com o desenvolvimento das ciências e da tecnologia, aumentou-se a necessidade de constantemente fazer atualização de informações relacionadas a tais áreas e as dificuldades das traduções/versões de determinadas publicações em tempo hábil. Como consequência, muitos departamentos de inglês [nas universidades brasileiras], passaram a ser solicitados para ministrar cursos de inglês que fossem especializados em ambas as áreas [ciências e tecnologia]. Todavia, esses departamentos encontravam-se despreparados para ministrar tais cursos, uma vez que não contavam com professores devidamente preparados e nem com material didático específico para em classe serem trabalhados.

Tais dificuldades foram levadas à coordenadora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Maria Antonieta Alba Celani, que deu início ao planejamento do desenvolvimento do projeto em nível nacional. Com o apoio do Ministério da Educação, do Conselho Britânico e também de linguistas ingleses e americanos, foram realizadas inúmeras pesquisas na época sob a coordenação de Celani, com vistas a estabelecer as necessidades do Projeto. Os resultados evidenciaram que o mesmo deveria basear-se em treinamentos aos docentes, na produção de materiais e na fundação de um centro de recursos. Atualmente, o CEPRIL – Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura – coordena o elemento de pesquisa do projeto. Desde então, a disciplina foi incluída no currículo da maioria dos cursos universitários. É válido observar que, além de estar sendo utilizado nas universidades, o *ESP* vem sendo empregado também em escolas técnicas, em

cursos preparatórios para vestibular e concursos públicos, em algumas escolas de Ensino Fundamental e Médio e em cursos preparatórios para candidatos à seleção dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil.

1.1.3 INGLÊS GERAL vs. INGLÊS INSTRUMENTAL

Holmes (1981, p.1) mostra, de forma bem ampla, por meio de anedotas, as razões das falhas do Inglês Geral no que diz respeito aos estudantes que tem o inglês como atualmente titulamos “disciplina básica”, isto é, disciplina não principal na grade do respectivo curso de graduação. Além do mais, tais discentes estudam inglês porque, provavelmente, precisarão deste conhecimento em posteriores estudos acadêmicos e/ou mercado de trabalho. O que significa dizer que o curso de Inglês Geral não se aplica ao perfil exigido academicamente. Outro ponto diferencial é o fato de o material que o compõe incluir objetivos inexecutáveis a tais circunstâncias e irrelevantes às necessidades dos aprendizes. Esta não aplicabilidade se dá uma vez que os materiais utilizados possuem linguagem simplificada, textos adaptados e, muitas vezes, cobrindo tópicos como *Nice to meet you* e *Gorilla at the Zoo Party*. A ideia que permeia tal analogia é que as crianças aprendem perfeitamente sua primeira língua e, quando na aprendizagem da segunda, deve-se procurar reproduzir o mesmo processo, de alfabetização, no qual

“[...] não vemos a língua como um sistema de regras, mas como um sistema para a comunicação; toleramos erros desde que os estudantes possam se comunicar.” (HOLMES, 1981, p.2)⁴

A língua tem sido vista pelos linguistas como o fenômeno da fala desde a década de 1920 e, partindo deste princípio, os professores de línguas tenderam a

⁴ Traduções nossas para: “[...] we do not look at the language as a system of rules but as a system for communication; we tolerate mistakes so long as the student can communicate.” (HOLMES, 1981, p.2)

considerar a aprendizagem de línguas como a aprendizagem de comunicação oral. Sendo assim, o curso de *General English* tornou-se primordialmente objetivado em ‘falar’ e ‘compreender’ falantes nativos em diferentes contextos. Dá-se a primazia da língua falada, que

“[...] quer dizer que ordenamos as habilidades [linguísticas] de modo definido: compreensão e produção escrita são menos importantes que compreensão e produção oral.” (HOLMES, 1981, p.2)⁵

Como explica Holmes, as falhas do *General English* para estudantes que buscavam no inglês um meio de ampliar seus estudos profissionais começaram a ser perceptíveis logo após a publicação dos primeiros cursos de *ESP*, intitulados como “*Professional English: Medicine*”, “*English in Mechanical Engeneering*”, “*Chemistry*”, dentre outros, porém, mantendo-se sempre a conotação de repertório restrito, tendo em vista que uma das principais características que difere um texto como *Gorilla at the Zoo Party* de um texto científico é o vocabulário. Além disso, citamos a especificidade do campo de estudo dos textos selecionados, tornando-os mais relevantes às necessidades dos alunos.

De forma a compilar as características da abordagem de *English for Specific Purposes* vejamos sinteticamente três pontos que devem ser analisados:

1. o *ESP* reconhece que está nas necessidades dos alunos um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento do curso. É importantíssimo identificar os objetivos para que, então, o desenho do *syllabus* seja feito de forma direcionada para tais;
2. o *ESP* não significa tão somente “língua especializada”, mas sim todo um conjunto de habilidades e estratégias;

⁵ Traduções nossas para: “The primacy of the spoken language means that we order skills in a definite way: reading and writing are less important than speaking and listening”. (HOLMES, 1981, p.2)

3. o *ESP* tem a aprendizagem como uma habilidade “adulta”, fazendo uso do conhecimento de mundo do aluno, de sua capacidade de raciocínio e de seu histórico linguístico, mesmo que somente de sua língua materna.

1.2 A TRADUÇÃO

Buscamos, nesta seção, realizar uma discussão teórica a respeito de tradução, habilidades e competências e a interface tradução e *ESP*, bem como identificar os reflexos da tradução no ensino de línguas estrangeiras, neste caso, inglês.

1.2.1 HABILIDADES, COMPETÊNCIAS E TRADUÇÃO

Em definição geral, habilidade, do latim *habilitate*, é o grau de competência de um sujeito frente a um determinado objetivo. Para Voltaire ter habilidade significa ser mais do que capaz e mais do que instruído, pois mesmo aquele que houver lido e presenciado tudo sobre um determinado assunto, pode não ser capaz de reproduzir, com êxito, a ação na prática.

Em se tratando de habilidade no ensino, os educadores tem usado, ao longo dos anos, o conceito de quatro macro habilidades, consideradas básicas para a comunicação: compreensão oral (*listening*), produção oral (*speaking*), compreensão escrita (*reading*) e produção escrita (*writing*). Tais habilidades estão ancoradas em dois parâmetros: (1) modalidade de comunicação (oral ou escrito) e (2) direção da mensagem (receptiva ou produtiva). Façamos uma breve análise:

Listening, ou compreensão oral, é a habilidade receptiva na modalidade oral. O foco desta é escutar e compreender aquilo que ouvimos. Em nossa língua materna,

possuímos toda habilidade e conhecimento prévio necessários para compreender aquilo que ouvimos, por isso não nos damos conta do quão complexo é este processo. São duas as situações em que nos encontramos: interativa e não-interativa. A primeira inclui todo tipo de situação interpessoal de comunicação, isto é, diálogo *face-to-face* ou ligação telefônica, em que nós alternadamente escutamos e falamos, e que nos é dada a oportunidade de pedir ao nosso interlocutor esclarecimentos, repetições ou discurso mais lento. A segunda, a não-interativa, está diretamente relacionada aos canais de comunicação que não nos dão a oportunidade de pedir esclarecimentos, repetições ou discurso mais lento, como por exemplo, rádio, televisão, filmes, dentre outros.

Speaking, ou fala, é a habilidade de produção na modalidade oral. Vale ressaltar que esta habilidade envolve muito mais do que a pronúncia das palavras. São três as situações em que nos encontramos: interativa, semi-interativa e não-interativa. A primeira, assim como na compreensão auditiva, inclui todo tipo de situação interpessoal de comunicação. Já algumas situações de fala são semi-interativas, ou parcialmente interativas, para exemplificar tenhamos em mente uma palestra ao vivo, a convenção é que o público não interrompa o discurso, entretanto, o orador pode ver a platéia e julgar, por meio das expressões faciais e linguagem corporal, se está sendo compreendido ou não. E, por fim, poucas são as situações de fala totalmente não-interativas, como a gravação de um discurso para uma transmissão de rádio.

Reading, ou leitura, é a habilidade receptiva na modalidade escrita. Pode desenvolver-se independentemente de compreensão auditiva e fala, mas muitas

vezes desenvolve-se junto a eles. A leitura ajuda na construção de um vocabulário que posteriormente ajudará, em especial, a compreensão auditiva.

Writing, ou escrita, é a habilidade de produção na modalidade escrita. Muitas vezes, parece ser a mais difícil das habilidades, até mesmo para falantes nativos de uma língua, uma vez que não envolve apenas uma representação gráfica da fala, mas o desenvolvimento e apresentação de pensamentos de forma estruturada.

Assim como ouvir, falar, ler e escrever na língua estrangeira são consideradas habilidades de ensino e aprendizagem línguas, Janulevičienė e Kavaliauskienė (2002) propõem uma quinta habilidade, a qual inclui o âmbito da tradução. Os autores afirmam que *“a quinta habilidade é compreendida como uma habilidade de funcionar fluentemente em duas línguas, de forma alternada. Isso implica em uma habilidade de trocar rapidamente de códigos, sem preparação ou tempo para pensar”*⁶, o que nos faz acreditar que a tradução pode ser utilizada como recurso pedagógico, uma vez que se presta ao trâmite de uma língua a outra.

A competência tem sido estudada pela linguística aplicada e nos remete à capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém possui sobre um determinado assunto em adição à habilidades para o uso linguístico. Cunha-se o conceito de competência comunicativa que foi proposto por Hymes (1979) que, mais tarde, foi revisto por Canale e Swain (1980) propondo que a competência linguístico-comunicativa engloba as dimensões gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

⁶ Traduções nossas para: “The fifth skill is understood as an ability to function fluently in two languages alternately. This implies an ability to switch from one language to another at the moment’s notice, without any preparation or thinking time.” (JANULEVIČIENĖ; KAVALIAUSKIENĖ, 2002)

No campo da tradução, concordamos com Albir (2005) quando afirma que, embora qualquer falante bilingue possua competência comunicativa nos respectivos idiomas, nem todo bilingue possui a competência tradutória, isto porque é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor, diferenciando-o dos falantes bilingues não tradutores.

Além disso, acreditamos ainda que a **habilidade tradutória** que o aprendiz de língua estrangeira necessita é diferente da **competência tradutória** que um tradutor profissional precisa desenvolver. Isto se justifica nas palavras de Hurtado Albir (2005, p.19) no momento em que define a competência tradutória como sendo um "*conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singularizam o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores*".

No modelo de competência tradutória proposto por Hurtado Albir (2005, p.28) há uma subdivisão em cinco subcompetências:

bilíngue (integrada por conhecimentos essencialmente operacionais, necessários para a comunicação entre duas línguas: conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e léxico-gramaticais);

extralinguística (conhecimentos, essencialmente declarativos, sobre o mundo em geral e de âmbitos particulares: conhecimentos biculturais e enciclopédicos);

conhecimentos de Tradução (conhecimentos, essencialmente declarativos, sobre os princípios que regem a tradução [unidade de tradução, tipos de problemas, processos, métodos e procedimentos utilizados] e sobre aspectos profissionais [tipos de tarefa e de destinatário]);

instrumental (conhecimentos, essencialmente operacionais, relacionados ao uso de fontes de documentação e das tecnologias de informática e comunicação (TIC) aplicadas à tradução); e

estratégica (conhecimentos, essencialmente operacionais, para planejar o processo e elaborar o projeto tradutório (...); avaliar o processo e os resultados parciais obtidos em função do objetivo final perseguido; ativar as diferentes subcompetências e compensar deficiências entre elas; identificar problemas de tradução e aplicar os procedimentos para sua resolução).

Podemos concluir que, embora o estudante de língua estrangeira, especializada ou não, desenvolva subcompetências, tanto bilíngue quanto extralinguística, em profundidade enquanto desenvolve sua habilidade tradutória, não precisará necessariamente apreender conhecimentos declarativos sobre a tradução, tampouco se aprofundar em subcompetências direcionadas a tradutores profissionais, como as subcompetências instrumental e estratégica. Defendemos, portanto, o desenvolvimento da habilidade tradutória, supostamente quinta habilidade comunicativa, como ferramenta pedagógica estratégica no contexto de *ESP*, e não de competências tradutórias, as quais, neste caso, são reservadas aos profissionais de tradução.

1.2.2 TRADUÇÃO E REFLEXOS NO ENSINO

Mesmo atualmente não há um consenso do que seja a tradução dentre os teóricos da área. Para alguns a tradução ainda é a “substituição do material linguístico” (CATFORD, 1980, p. 22), para outros a “transformação linguística” (DERRIDA, 1980, p.87 *apud* ARROJO, 1986, p.42), ou ainda “o passar de uma língua para outra” (CAMPOS, 1987, p.7). Esta multiplicidade de posicionamentos se

deve à noção de equivalência que, segundo Travaglia (2003), determinar quais elementos devem equivaler é a grande questão do ato tradutório, motivos estes responsáveis pela tradução ser tratada como mera questão de substituição de equivalentes, como assim afirma Catford (1980).

A equivalência é, de certa forma, determinante para o papel da tradução no ensino de línguas. Um retrato disso é o Método Gramática e Tradução (MGT), no qual tais conceitos de tradução formal de equivalentes já o ancoravam, o que se confirma nas palavras de Brown (2001, p.19) sobre as principais características do MGT, no qual são realizados “*exercícios de tradução de frases desconexas, da língua-alvo para a língua materna*”⁷ e também, Ridd (2000, p.125) que explana a tradução no MGT como correlata e subordinada da *gramática, e não mais a textos, cultura e literatura*”⁸ tornando-a uma atividade “*seca, estéril e distanciada do mundo real de uso da língua(gem)*”⁹, ou seja, descontextualizada.

Um dos principais obstáculos que permeiam alguns dos professores de línguas estrangeiras é ter o MGT como única referência da tradução como ferramenta estratégica pedagógica no ensino. Por este motivo, Ridd (2003, p.102) afirma que “*os óbices maiores são os professores e suas crenças, frutos compreensíveis de uma tradição que rotineiramente exclui a tradução do elenco de recursos no ensino de LE.*”.

Não podemos perder de vista que a Tradução é, assim como o *General English* e/ou Inglês Instrumental, uma atividade comunicativa, permitindo-nos as

⁷ Traduções nossas para [...] are exercises in translating disconnected sentences from the target language into the mother tongue. (RIDD, 2000, p.125)

⁸ Traduções nossas para [...] translation became associated with grammar, no longer with texts, culture or literature. (RIDD, 2000, p.125)

⁹ Traduções nossas para [...] became a dry, sterile classroom activity divorced from de real world of language use. (RIDD, 2000, p.125)

mais variadas aplicabilidades. Pegenaute (1996) afirma que a tradução é um leque de possibilidades didáticas que pode aperfeiçoar a segunda língua em questão e melhorar a leitura e, conseqüentemente, as demais habilidades comunicativas.

Acreditamos que ambas as áreas, Tradução e Inglês Instrumental, possuem muitas características em comum, principalmente no que tange à leitura acadêmica, isto porque são influenciadas por teorias cognitivas de aprendizagem (de certa forma o enfoque está na resolução de possíveis problemas), voltam-se para o contexto, valorizam o conhecimento (linguístico e geral) prévio dos estudantes, estimulam a crítica no ato da leitura (tendo em vista público-alvo, gêneros, localização, credo, contextos, ideologias), contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos envolvidos, docente e discentes, dentre outras características.

Por mais contestada e controversa, a tradução já vem sendo usada implícita ou intuitivamente, mesmo que apenas como recurso auxiliar da aprendizagem. A partir do momento que se pede ao estudante para fazer [em português] uma observação ou crítica pós-leitura de um texto em inglês, as relações entre ambas as línguas fora internalizadamente estabelecidas.

A tradução internalizada, como já citada anteriormente, é definida por Albir (1988) como um tipo de tradução realizada por todos os aprendizes de língua estrangeira e, ainda que se queira, não é possível suprimir este tipo de tradução, o que justifica a importância do papel do docente na ajuda ao aluno na tradução dos significados, e não de palavras desconexas. Tendo em vista a existência deste tipo de tradução, é de grande valia observar que sua frequência varia de acordo com o nível de proficiência de cada aluno. Logo, nas etapas iniciais (nível elementar) é comum fazer uso desta tradução durante quase todo o tempo, isto é, “*o aluno traduz*

tudo ou quase tudo” (ZURRITA NAVARRETE, 1997, p.137), ainda que consiga assimilar sem necessidade de traduzir, sempre que ele quiser expressar-se na língua estrangeira, fará uso da tradução. No nível intermediário, o estudante não traduz tudo, mas fará uso sempre que surgir algum vocábulo ou expressão que fuja de seu conhecimento linguístico. Já no nível avançado, apesar de o aluno já “pensar” em inglês, faz uso da tradução para a compreensão de provérbios, expressões idiomáticas, gírias e regionalismos, e terminologia (língua especializada).

1.3 CRENÇAS

Sabe-se que os cursos de Inglês para Fins Específicos (*Inglês Instrumental* ou *Inglês Técnico*, como são popularmente conhecidos) são de grande importância para os profissionais, em formação ou já atuantes, que dispõem de tempo escasso e necessitam do aprendizado de línguas para que possam melhor desempenhar seus respectivos ofícios. Desta forma, trazemos esta seção com estudos acerca de crenças na aprendizagem e no ensino instrumental de línguas, uma vez que se sabe que a influência das crenças pode ser decisiva para a aprendizagem.

O interesse por crenças, segundo Barcelos (2004), surgiu de uma mudança ocorrida na Linguística Aplicada, doravante LA. Tal mudança diz respeito à visão sob as línguas, onde o enfoque passa a ser no ‘processo’, em vez de ser na ‘linguagem’.

O termo *crenças sobre o aprendizado de línguas* surge, pela primeira vez, em 1985 na LA, como assim assevera Barcelos (2004). No mesmo ano surge ainda um instrumento com intuito de realizar um levantamento sistematizado das crenças dos alunos e professores: o BALLI (*Beliefs About Language Learning*

Inventory), Inventário de Crenças sobre o Aprendizado de Línguas, desenvolvido por Horwits.

O conceito acerca de crenças ganha mais relevância de movimentos como o *learner training* (estratégias de aprendizagem) por volta dos anos 80, com trabalhos de Wenden (1987, *apud* Barcelos, 2004). Chegando ao Brasil por volta de 1990, em que Leffa (1991, *apud* Barcelos, 2004), Almeida Filho (1993, *apud* Barcelos, 2004) e Barcelos (1995, *apud* Barcelos, 2004) são tidos como marcos teóricos.

É de grande valia observar que tal conceito não é especial da LA. O que significa dizer que o mesmo está presente em diversas disciplinas, tais como filosofia, educação, psicologia, dentre outras. Além disso, não há uma única definição. Como podemos observar na Tabela 1, extraída de Barcelos (2004, p.130-132), são vários os termos e definições abordando crenças sobre aprendizagem de línguas, justificando, em si, sua importância dentre os estudos linguísticos. Além do mais, observar-se-á que todas as definições, de um ponto de vista generalizado, enfatizam que as crenças se reportam à natureza da linguagem, bem como ao ensino/aprendizagem de línguas.

Tabela 1 – Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas.

Termos	Definições
<i>Representações dos aprendizes</i> (Holec, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).

<p><i>Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes</i> (Abraham & Vann, 1987)</p>	<p>“Crenças sobre como a linguagem opera, e consequentemente, como ela é aprendida” (p. 95).</p>
<p><i>Conhecimento metacognitivo</i> (Wenden, 1986a)</p>	<p>“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163).</p>
<p><i>Crenças</i> (Wenden, 1986)</p>	<p>“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5).</p>
<p><i>Crenças culturais</i> (Gardner, 1988)</p>	<p>“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).</p>
<p><i>Representações</i> (Riley, 1989, 1994)</p>	<p>“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).</p>
<p><i>Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem</i> (Miller & Ginsberg, 1995)</p>	<p>“Ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).</p>
<p><i>Cultura de aprender línguas</i> (Barcelos, 1995)</p>	<p>“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).</p>

<i>Cultura de aprender</i> (Cortazzi & Jin, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
<i>Cultura de aprendizagem</i> (Riley, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p.122).
Benson & Lor (1999)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada certa concepção do que eles são” (p. 464).

Fonte: Barcelos (2004, p.130-132)

Por meio de uma segunda tabela (Tabela 2), extraída e sintetizada de Silva (2005, p.73), chamamos atenção a outros termos – conhecimento prático, perspectiva, conhecimento prático pessoal, teoria prática, teoria implícita, imagens – relacionados à abordagem de crenças sobre o ensino de línguas, também presentes na LA.

Tabela 2 - Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas.

Termos	Definições
<i>Conhecimento Prático</i> (Elbaz, 1983)	“Conjunto de entendimentos complexos e orientados para a prática de professores”.
<i>Perspectiva</i> (Janesick, 1982)	“Interpretação reflexiva e socialmente derivada que serve de base para ações subsequentes”.
<i>Conhecimento Prático Pessoal</i> (Elbaz, 1983)	“Um tipo de conhecimento que é experiencial, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores”.

<p><i>Teoria Prática</i> (Handal & Lauvas, <i>apud</i> Cole, 1990)</p>	<p>“Um sistema particular, integrado, mas mutável de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo”.</p>
<p><i>Teoria Implícita</i> (Breen, 1985; Clark, 1988)</p>	<p>“As agregações ecléticas de proposições de causa-efeito, que não são claramente articuladas, mas inferidas e reconstruídas por pesquisadores” (Clark, 1988). “O aprendizado de uma LE se dá (...) através dos significados dados pelos participantes desse processo – através de seus fundamentos lógicos para o que eles estão fazendo dentro da estrutura da sala de aula”. (Breen <i>apud</i> Rolim, 1998).</p>
<p><i>Imagens</i> (Schön, 1983; Calderhead & Robson, 1991)</p>	<p>“O conhecimento formado por convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressas nas ações da pessoa” (Schön, 1983:362).</p> <p>“Representam o conhecimento sobre ensino que podem também servir de modelos para ação. Elas geralmente incluem um componente afetivo”.</p>

Fonte: Silva (2005, p.73).

Conforme Borg (2001), apesar da ‘popularidade conceitual’ das *crenças*, não há um ‘consenso conceitual’ sob as mesmas¹⁰. De forma a esclarecer, a autora nos traz quatro pontos característicos comuns ao seu conceito: (1) *The truth element*, ou ‘elemento da verdade’, em que a crença é tida como um estado mental, cujo conteúdo é aceito como verdade por parte do indivíduo que a possui; (2) *The relationship between beliefs and behaviour*, ou ‘relação entre crenças e comportamento’, em que as crenças induzem ou guiam tanto o pensamento quanto a ação dos indivíduos; (3) *Conscious versus unconscious beliefs*, ou ‘crenças conscientes vs. inconscientes’, onde há certa divergência, uma vez que para alguns indivíduos a consciência é inerente à crença, e para outros indivíduos é possível ser

¹⁰ Traduções minhas para: “Despite its popularity, there is as yet no consensus on meaning” (BORG, 2001, p.186)

consciente de certas crenças e inconsciente de outras crenças; (4) *Beliefs as value commitments*, ou 'crenças como valor de comprometimento', em que é observado o aspecto avaliativo do conceito.

Não havendo uma única definição e tendo em vista os fins deste estudo, corroboramos com Silva (2005, p.77) e Barcelos (2006, p.18) que, de certo se completam, sendo possível definir crenças como: ideias ou formas de pensamento, para as quais apresentamos graus distintos de adesão; (re)construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, que discentes, docentes e/ou terceiros possuem no que tange aos processos de ensino/aprendizagem de línguas, co-construídas em suas próprias experiências, resultantes de um processo dinâmico de interpretação e (re)significação; sociais, porém também individuais; dinâmicas; contextuais; e paradoxais.

Procederemos com os dados sobre a metodologia desta investigação.

2 OBJETIVOS

Este estudo propôs uma reflexão entre a interface da Tradução e o Ensino de Línguas Especializadas (*ESP*) em contexto privado de ensino superior, principalmente no que se refere ao papel da tradução neste processo. Para tal, nos propusemos alcançar os seguintes objetivos específicos:

1. Realizar pesquisa bibliográfica sobre os seguintes temas: a) Tradução; b) Ensino de Línguas Especializadas; c) competência linguístico-comunicativa, competência Leitora e Tradutória; e d) crenças, de forma a compor material teórico para a análise dos dados;
2. Mapear as crenças e expectativas da(o) docente e dos alunos envolvidos neste estudo sobre língua/linguagem e língua estrangeira para fins específicos; e
3. Analisar o uso da tradução por parte da docente nas aulas de língua estrangeira.

Para atingir os objetivos nos guiamos por três perguntas norteadoras da pesquisa:

- Em quais competências e habilidades estão direcionados os objetivos da docente e/ou do *syllabus* da disciplina no Ensino de *ESP*?
- Quais competências e habilidades para *ESP* o aluno espera desenvolver durante o curso?
- Qual o papel da Tradução no fazer pedagógico do docente de *ESP*?

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo teve início no ano de 2010, quando do desenvolvimento do projeto de pesquisa e aprovação pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) como Iniciação Científica (PIBIC). Portanto, o período desta investigação compreende os anos de 2010 a 2011. Logo após o desenvolvimento do projeto, partiu-se a uma revisão bibliográfica com a finalidade de compreender mais profundamente a abordagem instrumental, seu desenvolvimento histórico no mundo e no contexto brasileiro e investigar a sua interface com a Tradução. Neste capítulo, caracterizamos a natureza deste estudo e trazemos a descrição e objetivos dos instrumentos e procedimentos de coleta a serem utilizados e, finalmente, os procedimentos de análise dos dados.

3.1 NATUREZA

Uma vez que este estudo visa investigar as crenças, expectativas do docente e discentes no ensino e aprendizagem de inglês para fins específicos e, principalmente, no se refere ao papel da Tradução como recurso pedagógico neste processo, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, pois, segundo Moita Lopes (1996, p. 22) *“a pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos”*. Além disso, torna-se possível focalizar ambos, professor e alunos, em sala de aula e também fora dela para, então, tecer interpretações.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

O contexto investigado é a Universidade Sagrado Coração (USC), uma universidade privada no interior do estado de São Paulo. O curso em questão é Química, reconhecido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), portaria nº 85 de 30 de janeiro de 1991, em disciplina intitulada “Inglês Técnico”.

3.3 COLETA DE DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Sobre os instrumentos utilizados na pesquisa de natureza etnográfica, Erickson (1986) e Cavalcanti e Moita Lopes (1991) ressaltam que, além da observação de aulas gravadas em áudio e/ou vídeo, roteirizadas e/ou transcritas, utilizam-se outros instrumentos, como por exemplo, entrevistas, questionários, análise de documentos, na tentativa de triangular os dados coletados na investigação. Os seguintes instrumentos foram utilizados:

a) Questionário Inicial:

Aplicação, junto aos estudantes, do “*QI - Questionário Inicial*”(Anexo I), para que possamos obter dados relacionados às expectativas dos discentes para com a disciplina estudada. Tais informações foram úteis para a realização de uma primeira análise e discussão, identificando possíveis crenças em relação ao *ESP*. As questões 01 e 02 buscaram apenas a identificação do aluno-investigado. A questão 03 teve como objetivo analisar se o discente possuía conhecimento prévio no que tange à disciplina cursada: Inglês Técnico. A questão 04 visou identificar o nível de proficiência da língua estrangeira, neste caso, o inglês. Na questão 05 foram apresentadas ao discente as quatro macro-habilidades comunicativas (Leitura,

Escrita, Compreensão Auditiva e Fala), a Tradução e a possibilidade do mesmo adicionar outra habilidade na língua estrangeira que julgue dominar. A questão 06 teve como objetivo descrever o que supostamente seria Inglês Técnico. Já na questão 07 questionou-se o conceito de Tradução. Na questão 08 foi dada a oportunidade do aluno investigado demonstrar quais são suas expectativas para a disciplina. Trazendo as mesmas opções, na questão 09 procuramos identificar os objetivos do aluno para com a disciplina, isto é, quais as habilidades o mesmo buscou desenvolver durante as aulas. Por fim, na questão 10 buscamos compreender, na visão do discente, a importância da disciplina para a determinada área de estudo. É de grande valia ressaltar que o respectivo questionário foi de cunho voluntário, sendo assim o discente esteve livre para, a qualquer momento, recusar a responder às perguntas que lhe causasse constrangimento de qualquer natureza; podem deixar de participar sem precisar apresentar justificativas para isso; a identidade dos envolvidos foi mantida em sigilo; e o mesmo pode ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

b) Questionário da(o) Docente:

Aplicação junto ao docente do “*QD - Questionário do Docente*”(Anexo II), para mapear em quais competências e habilidades estão direcionados os objetivos da(o) docente no Ensino de *ESP*. A questão 01 teve como objetivo fazer a identificação do docente-investigado, bem como sua titulação no meio científico-acadêmico. A de número 02 visou detalhar as disciplinas lecionadas pelo mesmo. Na questão 03 o intuito foi a definição, por parte do docente, do que vem a ser Inglês Técnico. É de grande valia detectar, na visão do docente, as diferenças entre o Inglês Geral e o

Inglês Técnico, assim como foi indagado na questão 04. O conceito de Tradução foi respondido na questão 05 e é de grande importância para este estudo, tendo em vista ser um dos pontos cruciais de pesquisa. Com a questão 06 chegamos ao ponto principal desta investigação, isto é, qual o papel da Tradução no processo ensino e aprendizagem de línguas para fins específicos. Na questão 07 foram apresentadas ao docente as quatro macro-habilidades comunicativas (Leitura, Escrita, Compreensão Auditiva e Fala), a Tradução e deixada a possibilidade do mesmo adicionar outra habilidade na língua estrangeira que espera desenvolver em seus discentes ao lecionar a respectiva disciplina. E por último, porém não menos importante, a questão 08 buscou identificar qual a metodologia utilizada pelo docente como prática pedagógica, para que todos os objetivos da disciplina sejam atendidos.

c) Observação das aulas:

O pesquisador acompanhou aulas ministradas pelo(a) docente dentro de padrões científico-intelectuais vigentes, com vistas a realizar análise de seu fazer pedagógico no ensino de línguas para fins específicos, buscando o papel da Tradução neste processo. Durante as observações foram feitas notas de campo, as quais serviram como base para a realização do diário de pesquisa.

d) Diário do pesquisador:

Foi redigido um diário com base nas notas de campo do pesquisador, incluindo suas percepções acerca do processo em si.

e) Inventário de crenças:

Foi utilizado neste estudo um inventário de crenças, tendo como base o questionário BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) desenvolvido, em 1985, por Horwitz, que adaptamos para nosso estudo.

f) Entrevista com Docente:

Uma entrevista com o docente foi realizada, com vistas a esclarecimento de possíveis questionamentos que surgiram no decorrer do estudo sobre a prática pedagógica, bem como obter seu parecer quanto ao uso do recurso da Tradução em seu fazer, e a importância deste recurso para com o desenvolvimento dos estudantes de língua inglesa especializada (*ESP*).

4 JUSTIFICATIVA

A importância desta pesquisa se evidencia no argumento de Pacheco (1995) de que a investigação educacional é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender fenômenos educativos (PACHECO, 1995, p.9). Reiteramos que esta investigação pode ser um instrumento capaz de problematizar o processo de ensino e aprendizagem de *ESP* e sua interface com Tradução para propiciar o debate e ideias inovadoras e, ao privilegiar a reflexão, preservar a riqueza da atividade educativa, caracterizando a pesquisa na área educacional como fonte de novas propostas de ação. Além disso, justifica-se no plano acadêmico-científico por auxiliar docentes e discentes em seus estudos sobre o ensino de línguas para fins específicos e também procedimentos técnicos da tradução. Considera-se que este estudo possa compor material a docentes, discentes e profissionais da área de Ensino de Idiomas e Tradução.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos dados da pesquisa que fora realizada na Universidade Sagrado Coração (USC), com alunos do curso de Química, em disciplina intitulada “Inglês Técnico”. Para a realização da pesquisa houve contato inicial com a responsável pelo Departamento, bem como com o Comitê de Ética, com vistas a solicitar permissão para a realização da mesma com o determinado grupo. O próximo passo foi o contato com a turma, explicando-lhes o objetivo do estudo e quais métodos seriam utilizados para a sua realização.

A turma, que nos fora concedida permissão para pesquisa, possuía 6 alunos devidamente matriculados, sendo dois orientados (não frequentando regularmente as aulas) e quatro alunos sob regime regular, com frequência. Dos seis alunos, os quatro sob regime regular aceitaram participar da pesquisa, o que representou 66,7% dos questionários respondidos.

5.1 CURSO E DISCIPLINA

Para que iniciemos a análise dos dados, informações acerca do curso e da disciplina são fundamentais. O curso de Química da Universidade Sagrado Coração pertence ao Centro de Ciências Exatas. A disciplina é intitulada *Inglês Instrumental* pelo Plano de Ensino, porém, nomeada *Inglês Técnico* na grade dos estudantes. Tal disciplina possui 2 créditos, equivalentes a 18h de carga horária teórica e 18h de carga horária prática, num total de 36h. As competências da disciplina baseiam-se em distinguir diferentes gêneros textuais; utilizar adequadamente a língua inglesa para fins de leitura, especialmente para reconhecimento do vocabulário específico da área de química. Como discriminado

no Plano supracitado, não há pré-requisitos para cursar a mesma. Façamos agora um detalhamento da disciplina, uma vez que a mesma servirá como norteadora da prática pedagógica, bem como poderá nos esclarecer dúvidas acerca da temática. Os dados abaixo foram retirados dos documentos oficiais da universidade.

A ementa da disciplina prioriza o desenvolvimento da competência leitora, por meio da dedução do significado e uso de itens lexicais desconhecidos, do estabelecimento de relações entre informações explícitas, implícitas e elementos da sentença, da identificação da ideia ou tópico principal e da análise e avaliação da informação transmitida pelo texto.

Portanto, os objetivos são: ler e interpretar textos da área de química, em idioma estrangeiro – inglês; saber comunicar corretamente os resultados e interpretação a partir dos textos lidos, de forma oral e escrita, em idioma pátrio ou estrangeiro.

Como conteúdo programático, há uma subdivisão entre os componentes teórico e prático, como podemos ver a seguir:

Componente Teórico (18h)

Unidade I: (1) Reconhecimento de gêneros textuais; objetivo da leitura e níveis de compreensão. (2) Apresentação de Técnicas de leitura: leitura para compreensão global (*skimming*); leitura para localização e entendimento de informações específicas (*scanning*), dicas tipográficas, palavras cognatas.

Unidade II: (1) Gramática em contexto: sistema verbal em língua inglesa; nominal groups. (2) Técnicas de inferência contextual; gramática em contexto: *relative clauses*. (3) Estudo das *abbreviations and acronyms* (abreviaturas e siglas) em fórmulas químicas.

Unidade III: (1) Estudo dos Aspectos linguísticos e marcadores discursivos relevantes comuns à linguagem de textos da área de química; (2) *Discourse cohesion* (coesão): *reference to signals and linking devices*. (3) Estudo dos afixos e sufixos: ‘-ing’ e ‘-ed’.

Unidade IV: (1) Estratégia de identificação de vocábulos desconhecidos na língua inglesa por meio de dicionários bilíngues e monolíngues. (2) Estudo de consultas a dicionários.

Componente Prático (18h)

Prática de componentes facilitadores à leitura:

- (1) Conhecimento prévio;
- (2) Contexto linguístico;
- (3) Contexto não-linguístico;
- (4) Configuração;
- (5) Repetição de palavras e palavras cognatas;
- (6) Evidências tipográficas; e
- (7) Uso do dicionário.

5.2 PERFIL DOS RESPONDENTES

Iniciaremos com o perfil dos respondentes, incluindo o conhecimento linguístico, as percepções iniciais dos alunos quanto a Inglês Instrumental e Tradução, bem como suas expectativas para com a disciplina. Os dados utilizados foram retirados do questionário aberto (Questionário Inicial, doravante QI) – APÊNDICE A, contendo 10 questões (3 objetivas e 7 dissertativas).

Tendo em vista que tal disciplina pode ser oferecida de forma *optativa* aos estudantes da Universidade, é de grande valia observar que, através do QI,

identificamos que 100%, deste grupo, são alunos do curso de Química, caracterizando, neste aspecto, homogeneidade quanto à área científica. Porém, tais alunos possuem níveis de conhecimento científico diferentes, uma vez que alguns estão no primeiro e outros no segundo ou terceiro (último) ano.

Quando tratamos de heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento, em um contexto universitário, as bagagens teóricas e culturais são as mais variadas possíveis. Contudo, isso pode representar um ponto positivo quando associado à homogeneidade quanto à área científica, uma vez que ocorre um compartilhar de conhecimento especializado. Além disso, a formação acadêmica pressupõe maneiras dessemelhantes de ver a aprendizagem de língua estrangeira (SÃO PEDRO, 2006), logo, sendo esta homogênea, torna-se, possivelmente, um facilitador para a prática pedagógica do docente.

Observamos que 50% dos respondentes possuíam conhecimento prévio em nível básico da LE (Língua Estrangeira, neste contexto: língua inglesa), uma vez que já estudaram a língua em escola de idiomas, enquanto 50% não tiveram experiências educacionais além da escola regular. Ainda com base da totalidade de questionários, 25% dos respondentes afirmam já possuir habilidades escrita, auditiva e/ou tradutória e 100% afirmam possuir habilidade de leitura na LE. Entende-se aqui por 'possuir habilidade': possuir certa prática ou experiência com a língua inglesa, decorrentes de cursos de idiomas ou, até mesmo, contato pelos mais variados meios (artigos científicos, livros, *websites*, músicas, filmes, *videogames*, dentre outros).

Sobre o Inglês Instrumental mais especificamente, houve certo consenso quanto às respostas, mas optamos por classificá-las em dois grupos, utilizando as *keywords* 'específico' e 'técnico' como critério. Não houve ocorrência de

definição como 'instrumental'. Sugerimos tal classificação partindo das possíveis titulações à disciplina: *Inglês para Fins Específicos*, *Inglês Instrumental* e *Inglês Técnico*.

50% dos respondentes descreveram-no como “específico”, como podemos observar nos excertos:

A1 – “Um inglês com conteúdo voltado diretamente a uma área específica, como por exemplo, a química”;

A2 – “É mais específico para cada área de trabalho”;

25% descreveram-no como “técnico”:

A4 – “Inglês técnico é o aprendizado necessário para se interpretar um manual ou descritivo técnico”;

25% optaram por não responder.

Entendemos por ‘técnico’ e ‘específico’ aquilo que é característico de uma ciência, isto é, a delimitação da ciência ou o conhecimento especializado sobre uma ciência. Apesar da conformidade com A1 e A2, nota-se na conceituação do A4 um tom relativo à técnica propriamente dita e aos seus procedimentos, oportunizando uma futura discussão acerca do conhecimento científico especializado vs. conhecimento estritamente técnico. Percebemos que os alunos veem a disciplina como oportunidade para ler e interpretar manuais e procedimentos técnicos, o que provavelmente seja influenciado pelo nome da própria disciplina.

De um ponto de vista mais amplo, o *ESP*, no Brasil, é uma das abordagens de ensino de línguas que trata a língua inglesa como ‘técnica’ e científica, sendo empregadas estratégias ‘específicas’, bem como realizadas com propósitos ‘específicos’, de modo à ‘instrumentalizar’ o aprendiz. Tal definição talvez justifique tais nomenclaturas: *Inglês para Fins Específicos*, *Inglês Instrumental* e *Inglês Técnico*. Uma vez que na revisão da literatura não encontramos justificativas

que dessem embasamento teórico para as nomenclaturas supracitadas, avanço ao afirmar que a primeira, Inglês para Fins Específicos, possivelmente tenha maior recorrência na área da Linguística Aplicada por ser um termo mais erudito, além de utilizado para identificar, conforme Hutchinson e Waters (1996), uma das vertentes do EFL (*English as a Foreign Language*, em português Inglês como Língua Estrangeira). A terceira, Inglês Técnico, possivelmente foi como o termo se tornou popular para o público em geral, para que através do próprio nome fosse possível compreender a proposta de tal curso sem maiores explicações, mas é importante frisar que é mito afirmar que o Inglês Instrumental é inglês técnico (RAMOS, 2005).

Por outro lado, a partir do momento que estes cursos são oferecidos em centros de idiomas ou de especialização técnica, outra questão se faz presente, a do *marketing*, uma vez que tal nomenclatura possa de certa forma, atingir um público-alvo que queira se especializar em determinado campo estudo. Inglês Instrumental, por sua vez, passa a ser a titulação de 'meio de campo', não muito erudita, nem muito popular, mas uma que atende a academia de LA, a população em geral e se perpetua no meio acadêmico. Contudo, as três nomenclaturas estão em consonância, isto é, referem-se ao mesmo objeto, apenas possuem titulações diferentes.

Sobre tradução, observamos o conceito intrínseco da tradução literal (*word-by-word*) em 100% dos respondentes, como podemos notar nos excertos:

A1 - "Tornar um texto ou fala em outro idioma, a um texto ou fala na língua materna";

A2 - "É a conversão de uma língua estrangeira para uma língua materna";

A3 - "Traduzir do inglês/português e vice-versa"; e

A4 - "Tradução é fazer a conversão literal de um idioma para o outro".

Tais afirmações confirmam o que trouxemos na introdução da seção 1.2.2 –Tradução e reflexos no ensino – deste estudo, que, para alguns, a tradução ainda é a “substituição do material linguístico” (CATFORD, 1980, p.22), ou ainda “o passar de uma língua para outra” (CAMPOS, 1987, p.7).

Oportunizamos aos alunos um espaço para compartilhar suas expectativas em relação à disciplina cursada, de forma a identificar possíveis crenças em relação ao curso de Inglês Instrumental. Nosso foco pautou-se nas habilidades que os alunos esperavam desenvolver com o decorrer da disciplina. Como podemos perceber, quase a totalidade (75%) dos respondentes assinalaram a habilidade de leitura como sendo seu principal objetivo para com a disciplina, tendo em vista a extensa literatura em língua inglesa, sendo condizente à ementa da disciplina, que diz ter como foco o “*desenvolvimento da competência leitora [...]*”. 50% dos alunos apontam as habilidades de tradução e escrita como segundo objetivo. Concluimos, com base nos dados coletados e abaixo listados, que ao menos 50% dos respondentes enxergam o curso de Inglês Instrumental como um *curso baseado na leitura e tradução de textos especializados, auxiliando-os também na escrita em LE*. Temos, portanto, as expectativas listadas e as respectivas porcentagens com as habilidades que esperam desenvolver no decorrer do curso:

75% habilidade de leitura,

50% habilidade de tradução,

50% habilidade de escrita; e

25% habilidade de fala.

Houve consenso quanto à importância da disciplina com foco na “compreensão da literatura da área estudada”, o que confirma o interesse por parte dos alunos pelo desenvolvimento de habilidades que os possibilitem compreensão

dos textos utilizados em seus estudos (RUIZ MONEVA, 2000); e 50% dos respondentes mencionaram a questão da “aplicabilidade” do conhecimento adquirido com a disciplina, no mercado de trabalho e seu cotidiano, conforme podemos ver os excertos que se seguem:

A1 – “É muito importante, pois além de ser um diferencial profissional, ajuda muito no dia-a-dia, tendo em vista que a maioria dos livros específicos é em inglês”;

A2 – “ler artigos em inglês e livros”;

A3 – “É importante por causa dos termos técnicos voltados para a área da química que irei usar no dia-a-dia”;

A4 – “Acredito que o estudo do Inglês é necessário para todas as áreas, inclusive pessoal ou turística. Na química, muitas literaturas e artigos são encontrados em inglês”.

5.3 PERCEPÇÃO DOS APRENDIZES

Com base no questionário BALLI, trazemos nesta seção algumas das percepções dos aprendizes no que tange ao *ESP*, Tradução e Inglês. É de grande valia observar que, neste estudo, o BALLI foi composto por 38 afirmações – possíveis crenças –, no qual os aprendizes decidiram, assinalando com X, se concordaram ou não, levando em consideração o grau, isto é, CP (concordo plenamente), C (concordo), NO (não sei opinar), D (discordo) ou DP (discordo plenamente). Desenvolvemos tal questionário estrategicamente, onde tabulamos as afirmações categorizando-as em “Inglês Instrumental”, “Tradução” e “Inglês”, de forma que a mesma afirmação foi exposta ao aluno de pontos de vista diferentes, porém visando um mesmo ponto em comum, sendo necessária para tal, a triangulação das afirmações.

O questionário BALLI foi aplicado, uma única vez, após o Questionário Inicial, no qual traçamos o perfil dos sujeitos, e após a análise das aulas ministradas,

nas quais produzimos o diário do pesquisador e o inventário de crenças, com observações que seriam úteis posteriormente.

A primeira percepção está no que se refere à tradução no ato da leitura (Tabela 3). Todos os sujeitos afirmam que, durante a leitura de um texto em inglês, da área de química ou não, utilizam dicionários bilíngues para traduzir palavras desconhecidas, o que já desmistifica o fato de que em aulas de Inglês Instrumental não se usa dicionários, como já asseverado por Ramos (2005). O que observamos em campo que se confirma pelo BALLI, é que os aprendizes fazem uso da tradução como meio de primeiro contato com a língua estrangeira, de forma a compreender o significado do vocabulário da língua estrangeira na sua própria língua materna.

Tabela 3 – Triangulação de afirmações relacionadas à tradução no ato da leitura.

#	AFIRMAÇÃO	CP	C	NO	D	DP
01	Quando leio um texto em inglês da área de química, uso um dicionário inglês-português para traduzir palavras desconhecidas.	75%	25%	0%	0%	0%
18	A tradução me auxilia na leitura dos textos (em inglês) propostos.	25%	75%	0%	0%	0%
25	Procuro a tradução das palavras em dicionários, durante a leitura de textos em inglês.	0%	100%	0%	0%	0%

Fonte: Tabulação nossa do Questionário BALLI – APÊNDICE F

Durante as aulas ministradas, muitos textos em inglês foram propostos para leitura, com os objetivos de compreensão global, e localização e entendimento de informações específicas. Notamos que, devido à falta de proficiência da língua estrangeira no se refere especialmente a vocabulário, os aprendizes tiveram considerável dificuldade para a compreensão do texto em inglês sem o uso de sua língua materna, e constatamos isto através do questionário, quando 75% dos sujeitos assinalaram D ou DP para a afirmação #30 (Tabela 4). Porém, apesar das

dificuldades, todos os objetivos foram alcançados, isto é, quando os aprendizes compartilharam oralmente suas respostas, em português, qualificamos as mesmas como satisfatórias, uma vez que compreenderam globalmente o texto (ideias-chave) e localizaram as informações específicas que lhe foram solicitados.

Em notas do diário do pesquisador, denotamos que, durante as aulas, 100% dos aprendizes “quando não compreendiam o enunciado de um exercício [ou texto] em inglês, tentavam traduzir ou solicitavam à professora tradução (#27)”, com vistas a interpretá-los, estes da área de especialidade ou não. Apesar de solicitarem traduções à docente, 100% dos sujeitos discordaram plena ou parcialmente de que “a tradução deve ser fornecida pela professora”. Isto nos mostra indícios de que a tradução auxilia no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, levando em consideração que 100% discordam (D ou DP) de que na prática “a tradução é usada em último caso (#5)”.

Atentando-nos para as afirmações #19 e #26 (Tabela 4), observamos um dado interessante: 75% concordam (CP ou C) que “sem a tradução é *impossível* compreender os textos em inglês (#19)”, sendo que 25% discordam (D) desta afirmação (#19); porém, 100% dos aprendizes concordam (CP ou C) que “quando leem um texto [de química (#2)] em inglês, tentam traduzi-lo [mesmo que mentalmente (#2)] para poder compreender (#26)”. Em suma, constatamos que a afirmação #19 é uma crença e um mito, até porque não é decreto que se use português durante as aulas de Inglês Instrumental (RAMOS, 2005), muito menos a tradução. Contudo, vemos mais uma vez na tradução o seu papel de intermediadora do processo, uma vez que é utilizada, junto a outras habilidades comunicativas, com intuito de buscar a compreensão do objeto.

Tabela 4 – Triangulação de afirmações relacionadas ao uso da tradução para a compreensão.

#	AFIRMAÇÃO	CP	C	NO	D	DP
2	Para interpretar um texto em inglês da área de química, preciso traduzir o texto, mesmo que mentalmente.	25%	75%	0%	0%	0%
5	No Inglês Técnico a tradução é usada em último caso.	0%	0%	0%	75%	25%
7	No Inglês Técnico a tradução deve ser fornecida pela professora.	0%	0%	0%	75%	25%
19	Sem a tradução é impossível compreender os textos em inglês.	25%	50%	0%	25%	0%
22	Traduzir me ajuda a compreender as instruções dos exercícios e/ou da professora.	0%	100%	0%	0%	0%
26	Quando leio um texto em inglês, tento traduzi-lo para poder compreender.	25%	75%	0%	0%	0%
27	Quando não compreendo o enunciado de um exercício em inglês, tento traduzir ou peço para professora traduzir.	0%	100%	0%	0%	0%
30	Quando estou lendo um texto em inglês, consigo entendê-lo sem o uso do português.	0%	0%	25%	50%	25%

Fonte: Tabulação nossa do Questionário BALLI – APÊNDICE F

O uso da tradução pelos aprendizes durante toda a aula, até mesmo por uma questão de “confiança (#28, Tabela 5)”, como averiguado durante as aulas assistidas e posteriormente verificado pelas respostas dos próprios alunos através do BALLI (afirmação #5, Tabela 4), induz os mesmos a uma percepção errônea sobre as aulas de Inglês Instrumental: a de que “na disciplina desenvolvemos a habilidade tradutória (#15)”. Como podemos observar no questionário (Tabela 5), 75% dos sujeitos concordaram (C) com a afirmação #15 e apenas 25% discordaram (D). Ressaltamos que o Inglês Instrumental não é *mono-skill*, ou seja, não trabalha

com apenas uma habilidade comunicativa (RAMOS, 2005). Sendo a tradução, também, uma habilidade comunicativa, se faz então presente – como no decorrer deste estudo vimos demonstrando –, mas é crença e mito pensar que as aulas de Inglês Instrumental desenvolvam a habilidade tradutória, esta necessária aos tradutores profissionais.

Uma percepção de grande valia é que 100% dos sujeitos-aprendizes concordam (CP ou C) que o “curso de inglês instrumental é de grande importância para o desenvolvimento do profissional da química (#16)”, Tabela 5, por considerarem o curso como um “diferencial profissional”. Além disso, acrescentam que “a maioria dos livros específicos estão em inglês” e o curso “muito o auxiliará”.

Tabela 5 – Outras percepções sobre o uso da tradução no ensino e aprendizagem de Inglês Técnico (nomenclatura dada ao curso de Inglês Instrumental).

#	AFIRMAÇÃO	CP	C	NO	D	DP
15	Na disciplina de Inglês Técnico desenvolvemos habilidade de tradução em inglês.	0%	75%	0%	25%	0%
16	O curso de Inglês Técnico é importante para o desenvolvimento do profissional de Química.	50%	50%	0%	0%	0%
28	Traduzir dá mais confiança ao aprendiz.	25%	75%	0%	0%	0%

Fonte: Tabulação nossa do Questionário BALLI – APÊNDICE F

Por fim, a Tabela 6 traz as percepções dos aprendizes quanto um curso de ‘Inglês Técnico’ e um convencional de língua inglesa. Os mesmos deixam claro que um curso de Inglês Instrumental não substitui um curso convencional de inglês, uma vez que discordam (D ou DP) das afirmações #11 e #35. Mas ressaltamos que o curso de inglês instrumental pode complementar um curso convencional.

Tabela 6 – Percepção dos aprendizes sobre um curso de Inglês Técnico e um curso convencional de língua inglesa

#	AFIRMAÇÃO	CP	C	NO	D	DP
11	O curso de Inglês Técnico substitui um curso convencional de inglês.	0%	0%	0%	50%	50%
35	Um curso de inglês convencional é substituível pelo Curso de Inglês Técnico.	25%	0%	0%	75%	0%

Fonte: Tabulação nossa do Questionário BALLI – APÊNDICE F

Procederemos com algumas considerações acerca do presente estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fora realizada uma extensa revisão da literatura sobre Tradução e Inglês para Fins Específicos (ou Inglês Instrumental), e raros foram os artigos e materiais fazendo referência à implicação da Tradução no ensino e aprendizagem de *ESP*. Dificilmente encontramos literatura em português, os materiais que encontramos geralmente estavam em língua inglesa ou espanhola, dos quais fizemos a extração de excertos e realizamos as traduções necessárias para compor este estudo em língua portuguesa.

No decorrer da pesquisa, decidimos por ampliar o nosso estudo por meio do acréscimo de um novo objetivo: o estudo das crenças. Delimitamos este objetivo ao focar a Tradução, isto é, as crenças dos aprendizes sobre a implicação da Tradução no ensino e aprendizagem de *ESP*. Sendo assim, uma nova revisão da literatura foi realizada no que tange às crenças, e mais uma vez não encontramos materiais que tratassem explicitamente da proposta temática.

Um dos nossos propósitos foi justamente buscar o ineditismo do estudo, devido à escassez de material científico na maioria dos aspectos estudados, como supracitado, esta é também uma das justificativas para o desenvolvimento deste estudo. Sendo assim, chamamos atenção para a relevância científica deste, uma vez que contribuímos para o enriquecimento científico da Linguística Aplicada em tal temática.

As aulas de *ESP* foram, em sua totalidade, ministradas em língua portuguesa, apesar de ser fato a questão de que as aulas não precisam ser obrigatoriamente em português (RAMOS, 2005). Observamos que o aprendiz se sente mais seguro em uma aula ministrada em sua língua materna (JANULEVIČIENĖ & KAVALIAUSKIENĖ, 2004).

Em um quadro de aprendizagem de *ESP*, apreciamos estratégias que estimulam a autonomia dos aprendizes (SCOTT, 2005b). Uma destas estratégias seria a própria tradução. Afirmamos isto considerando que a mesma pode ser útil, tendo em vista algumas de suas características: (1) caráter interativo; (2) centrada no aluno; (3) promove a autonomia dos aprendizes; e (4) usa materiais autênticos (MAHMOUD, 2006)¹¹. A tradução serve, ainda, como subsídio no desenvolvimento do raciocínio dos aprendizes (RIDD, 2000; 2003; DUFF, 1989).

As chamadas teorias cognitivas admitem que o aprendiz, durante o estudo de outro idioma, não deixa de pensar em seu próprio (LAVAUULT, 1998). Isso talvez ocorra na aprendizagem de uma segunda língua, justamente pela língua materna ser ponto de referência do aluno para com os aspectos linguísticos, sejam estes lexicais ou semânticos. É a partir de sua língua materna que o aprendiz descobre e constrói a língua estrangeira num processo já teorizado neste estudo, chamado de tradução internalizada (HURTADO ALBIR, 1988).

Observamos que, no decorrer das aulas, os alunos pedem a tradução de determinadas palavras o docente (DO). O fato de o DO fornecer tradução para os alunos, algumas vezes, quando requerida, mostra que há certa influência das crenças dos aprendizes sobre a ação do docente (BARCELOS, 2006). Mas é de grande importância observar que a necessidade de tradução por parte do aprendiz de *ESP* se difere da necessidade de tradução por parte de um tradutor profissional. Tal distinção é feita também por Tudor (1987) e Lavault (1998).

Apesar de alguns teóricos, tais como Titford (1983) e Tudor (1987), sugerirem o uso da tradução como ferramenta auxiliar apenas para níveis mais avançados, corroboramos com Lavault (1998), Duff (1989), Deller e Rinvolucrí

¹¹ Traduções nossas adaptadas para: Translation may be useful, because it can be interactive, learner-centered, it promotes learners' autonomy, and uses authentic materials (MAHMOUD, 2006).

(2002), Travaglia (2003), e Ramos (2005), que sugerem tradução para todos os níveis, uma vez que acreditamos que não se faz necessário nem mesmo o nível de 'inglês básico' para o ensino e aprendizagem desta modalidade.

Adams & Keene (2000), Herrington & Moran (1992), Hutchinson & Waters (1987), Johns (2003a; 2003b), Swales & Mustafa (1984), dentre outros pesquisadores de renome têm enfatizado como o ensino e aprendizagem de inglês nas universidades, onde o inglês é tido como língua estrangeira, pode melhor ajudar os alunos a realizar com mais sucesso suas disciplinas e também contextos profissionais. Com isso, o *ESP* adquire uma função de grande importância, contribuindo, em nosso contexto de pesquisa, para o desenvolvimento do profissional da química, mas que pode ser aplicado a todos os profissionais, uma vez que cada profissional receba um curso cujo desenho do *syllabus* atenda às suas necessidades e especificidades.

Quanto à polêmica em torno do ensino de gramática, é mito afirmar que não é ensinada no *ESP* (RAMOS, 2005). Porém, o estudo gramatical, restringe-se ao mínimo necessário, sempre conectado ao texto científico, principalmente porque os alunos geralmente não estão interessados necessariamente pela aprendizagem gramatical ou estrutural da língua, mas sim no desenvolvimento de habilidades que os possibilitem a compreensão dos textos utilizados em seus estudos (RUIZ MONEVA, 2000).

Ramos (2005) delinea algumas crenças – vozes e *mitos* – correntes no que diz respeito ao ensino de *ESP* no Brasil. A pesquisadora nos traz *mitos* de forma a confirmar ou complementar as nossas percepções, enriquecendo este estudo, tais como: (1) o Inglês Instrumental (I.I.) está ultrapassado; (2) uma aula de I.I. é monótona; (3) quem não sabe muito dá aula de I.I.; (4) o I.I. é leitura; (5) o I.I. é

“mono-skill”; (6) o I.I. é inglês técnico; (7) o I.I. não usa dicionário; (8) o I.I. não dá gramática; (9) no I.I. tem que usar português; (10) o I.I. só dá para ensinar depois que o aprendiz domina o “inglês básico”; (11) em um curso de I.I. a aprendizagem é manca; dentre outras.

Podemos afirmar que, por mais contestada, a tradução desempenhou e ainda desempenha papéis no ensino de línguas, em especial, no ensino de línguas especializadas, tendo em vista as especificidades. Em momento algum propomos o fazer pedagógico do “Método Gramática e Tradução” ou a aplicabilidade da Tradução como metodologia principal da aula. Nossa proposta baseou-se em uma reavaliação do uso da tradução como recurso estratégico pedagógico no ensino de línguas para fins específicos, uma vez que a Tradução pode ser considerada uma quinta habilidade comunicativa, bem como uma atividade cognitiva que já ocorre dentre os estudantes de forma internalizada.

Sendo assim, defendemos a tradução não como fim, mas como meio. Como pudemos observar, a tradução age como intermediadora do processo, isto é, na maioria das vezes como meio de primeiro contato do aprendiz com a língua estrangeira.

Quando os aprendizes leem um texto em inglês, não necessariamente da área de química, tentam traduzi-lo, mesmo que mentalmente, para poder compreender. É perceptível a existência da tradução, seu papel e sua eficácia, quando os aprendizes expressam suas respostas, satisfatoriamente, em sua língua materna (português), ou até mesmo em inglês (dependendo do nível linguístico dos aprendizes), uma vez que não é decreto que se use português durante as aulas de *ESP*. Além disso, os exercícios de tradução permitem maior conscientização da

linguagem, auxiliam no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes e ajudam na formação crítica do uso da língua(gem).

REFERÊNCIAS

ADAMS, K.; KEENE, M. **Research and writing across the disciplines**. 2nd ed. California: Mayfield Publishing Company, 2000.

ARROJO, R. **Oficina de Tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1986.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e aprendizes: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F./ ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco o professor, no aprendiz e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p.15-42.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. In: Linguagem & Ensino, Pelotas, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

BLOOR, M. **The English language and ESP teaching in the 21st century**. In: ESP In Latin America. Universidad de Los Andes. CODEPRE, 1997.

BORG, M. **Teacher's Beliefs**. ELT Journal, 55 (2). Oxford, 2001.

BROOKES, A.; GRUNDY, P. **Individualization and autonomy in language learning**. ELT Documents 131. Oxford: Modern English Publications /British Council, 1988.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach in language pedagogy**. 2^a ed. Longman, 2001.

CAMPOS, G. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. In: Applied Linguistics, 1, 1980.

CASADO, A.; GUERRERO, M. **La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas**. In: El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga, 1993.

CATFORD, J.C. **Uma teoria lingüística da Tradução**. São Paulo: Cultrix, 1980.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L.P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas: UNICAMP, 1991.

CELANI, M..A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R.C.G. (orgs). **A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

CELANI, M.A.A., HOLMES, J., RAMOS, R.C.G., SCOTT, M. **The Brazilian ESP Project: an Evaluation.** São Paulo. EDUC, 1988.

CELANI, M.A.A.; DEYES, A.; HOLMES, J.; SCOTT, M. **ESP in Brazil: 25 Years of Evolution and Reflection.** São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 2005

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

COSTA, D. C. **Tradução e ensino de línguas.** In: BOHN, H. e VANDRESEN, P. (orgs.) Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 282-291, 1988.

COSTA, D. N. M. **Porque Ensinar Língua Estrangeira na Escola de 1º Grau.** São Paulo, 1987.

CUÉLLAR LÁZARO, C. **Un Nuevo Enfoque de la Traducción en la Enseñanza Comunicativa de las Lengua.** Hermeneus, 2004.

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

DUDLEY-EVANS, T.; JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DUFF, A. **Translation.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES WORLD (ESP JOURNALS). Copyright 2002-2010. Disponível em <<http://www.esp-world.info>>. Acesso em 10 abr. 2010.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching.** In: WITTRICK, M.C. (Ed.) Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 1986.

FIGUEIREDO, V. A. C. C. **A Tradução como Recurso no Ensino do Inglês Técnico-científico.** In: Specific. Revista de Inglês para Fins Específicos. S. Mamede de Infesta, nº 2, p. 93-100, 2005.

FROTA, M. P. **A singularidade na escrita tradutora:** linguagem e subjetividade nos estudos da tradução, na lingüística e na psicanálise. Campinas: Pontes, 2000.

GHANIME LOPEZ, J. **El uso de la traducción en el aula para el aprendizaje del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera.** Memoria Master. Biblioteca Universidad Antonio de Nebrija, 2002.

Herrington, A.; Moran, C. **Writing, teaching, and learning in the disciplines.** New York: The Modern Language Association of America, 1992.

HOLMES, J.L. **What do we mean by ESP?** Working Papers 02. São Paulo. CEPRIL, PUC-SP, 1981.

HORWITZ, E.K. **The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students.** In: The Modern Language Journal, 72, 1988.

HURTADO ALBIR, A. **A aquisição da competência tradutória:** aspectos teóricos e didáticos. Tradução: Fábio Alves. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. *Competência em Tradução.* Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.

HURTADO ALBIR, A. **La traducción en la enseñanza comunicativa.** In Cable, nº1, p. 42-25, 1988.

Hutchinson, T.; Waters, A. *English for Specific Purposes: A learning centered approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HUTCHINSON, Tom e WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: A learning centred approach.** 11ª ed. Longman, 1996.

HYMES, D. H. **On Communicative Competence.** In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1979.

JANULEVIČIENĖ V.; KAVALIAUSKIENĖ K. **Promoting the fifth skill in teaching ESP.** In: *English for specific purpose world: web-based journal.* (online) Disponível em 155 <http://www.esp-world.info/Articles_2/Promoting%20the%20Fifth%20Skill%20in%20Teaching%20ESP.html>. Acesso em 22 nov 2010.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** New York: OUPress, 1986.

LAVAUULT, E. *Fonctions de la traduction em didactique des langues: apprendre une langue em apprenant à traduire.* 2 ed, Paris: Didier Erudition, 1998.

LEFFA, V. J. **O Ensino de Língua Estrangeira no Contexto Nacional.** In: *Contexturas*, 4. São Paulo: Apliesp, 1999, p.13-24.

MAHMOUD A. **Translation and Foreign Language Reading Comprehension: A Neglected Didactic Procedure.** *English Teaching Forum*, 44 (4), p. 28–33, 2006.

MALMKJAER, K. **Translation and Language Teaching, Language Teaching and Translation.** Manchester: St. Jerome Publishing, 1998.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de lingüística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Fontes, 2003.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto, 1995.

PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (orgs.) **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.

PAZ, O. **Traducción: literatura y literalidad**. Barcelona: Tusquets Editor, 1971.

PEGENAUT, L. **La traducción como herramienta didáctica**. In: Contextos, nº 27-28, Madrid, p. 107-126, 1996.

RIDD, M. D. **Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages**. In: SEDYCIAS, J (Org.) Tópicos em linguística aplicada. Brasília: Editora Plano, 2000.

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

RUIZ MONEVA, M. A. **Towards Bridging the Gap: Direct-Textual and Translational Methods in the Teaching of Agricultural ESP Text**. Op. Cit., nº3: 2000, p. 45-64, 2000.

SÃO PEDRO, Joana de. **Os Aprendizes de inglês geral e instrumental e suas atitudes face à gramática** / Joana de São Pedro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

SILVA, K. A. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SOUZA, J.P. **Tradução e Ensino de Línguas**. In: Revista do GELNE, Ano 1, nº.1, p. 141-151, 1999.

STEVEN, C.M.T.; CUNHA, M .J. C. **Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

SÜSS, K. **La traducción en la enseñanza de idiomas**. In VEJA, M.A.; MARTIN-GAITERO, R. (eds.) La palabra vertida. Investigaciones em torno a la traducción Actas de los VI Encuentros en torno a la traducción. Madrid: Universidad Complutense, p.57-67, 1997.

SWALES, J. **Episodes in ESP**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

Swales, J. M., & Mustafa, H. **English for Specific Purposes in the Arab world**. Birmingham, UK: Language Studies Unit, University of Aston, 1984.

THE ASIAN ESP JOURNAL. Copyright 2003-2009. Disponível em <http://www.asian-esp-journal.com/article_index.php> Acesso em 17 abr. 2010.

TITFORD, C. **Translation for advanced learners**. *ELT journal*, Oxford, v. 37/1, p. 52-57, jan. 1983.


TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

TUDOR, I. **Guidelines for the communicative use of translation**. *System*, Grã-Bretanha, v. 15, p. 365-371, 1987'.


WENDEN, A. **How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners**. In: WENDEN, A; RUBIN, J. (Eds.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987, p.103-117.

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

APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO INICIAL

	<h3>QI - QUESTIONÁRIO INICIAL</h3>
<p>Informações para o(a) participante voluntário(a):</p> <p>Você está convidado(a) a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da pesquisa “O ensino de inglês para fins específicos (ESP) e sua interface com Tradução”, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof. Dra. Fátima de Gênova Daniel, da Universidade Sagrado Coração.</p> <p>Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) Você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) Sua identidade será mantida em sigilo; d) Caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. e) Preencher usando caneta de cores azul ou preta; f) Não rasurar a resposta. 	
<p>1) Nome Completo: _____</p>	
<p>2) Curso Superior: _____</p>	
<p>3) Já ouviu falar de Inglês Técnico, ou leu algo sobre? () Sim () Não</p>	
<p>4) Estuda ou já estudou inglês em escolas de idiomas? () Sim () Não</p> <p>Se você respondeu SIM: Qual seu nível de proficiência? () Básico () Intermediário () Avançado</p>	
<p>5) Quais as suas habilidades com inglês? (se necessário assinale várias alternativas)</p> <p>() Leitura () Escrita () Compreensão Auditiva () Fala () Tradução () Outra: _____</p>	
<p>6) O que você entende por Inglês Técnico?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>7) O que você entende por Tradução?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>8) Quais são suas expectativas em relação ao curso?</p> <p>_____</p>	
<p>9) Quais habilidades você espera obter com disciplina de Inglês Técnico? (se necessário assinale várias)</p> <p>() Leitura () Escrita () Compreensão Auditiva () Fala () Tradução () Outra: _____</p>	
<p>10) Do seu ponto de vista, por qual motivo esta disciplina é importante em sua área de estudo?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO DO DOCENTE

	<h3>QD - QUESTIONÁRIO DO DOCENTE</h3>
<p>Informações para o(a) docente voluntário(a):</p> <p>Você está convidado(a) a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da pesquisa “O ensino de inglês para fins específicos (ESP) e sua interface com Tradução”, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof. Dra. Fátima de Gênova Daniel, da Universidade Sagrado Coração.</p> <p>Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) Você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) Sua identidade será mantida em sigilo; d) Caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. e) Preencher usando caneta de cores azul ou preta; f) Não rasurar a resposta. 	
<p>1) Nome completo e titulação:</p> <hr/>	
<p>2) Disciplina:</p> <hr/>	
<p>3) O que é Inglês Técnico?</p> <hr/> <hr/>	
<p>4) Como o Inglês Técnico se difere do Inglês Geral?</p> <hr/> <hr/>	
<p>5) O que você entende por Tradução?</p> <hr/> <hr/>	
<p>6) Na sua opinião qual o papel da Tradução no ensino de ESP?</p> <hr/> <hr/>	
<p>7) Quais habilidades e/ou competências você espera que seus alunos desenvolvam com disciplina de Inglês Técnico?</p> <p style="margin-left: 40px;"> <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Compreensão Auditiva <input type="checkbox"/> Fala <input type="checkbox"/> Tradução <input type="checkbox"/> Outras: _____ </p>	
<p>8) De forma resumida, descreva a metodologia de ensino utilizada na disciplina intitulada Inglês Técnico.</p> <hr/> <hr/>	

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA COLETA DE DADOS**

Bauru, 5 de maio de 2011.

Irmã Maria Aparecida de Lima,

Vimos através desta solicitar autorização para a realização da coleta de dados pelo aluno DIEGO MARTINS PINTO GUEDES, RG 47.105.254-1, CPF 322.780.968-00, RA 20091164080340, curso de LETRAS TRADUTOR, da pesquisa intitulada: “O ensino de inglês para fins específicos (ESP) e sua interface com Tradução”.

A coleta tem como objetivos: mapear as crenças e expectativas do docente e dos alunos envolvidos neste estudo sobre língua/linguagem e língua estrangeira para fins específicos; analisar o uso da tradução nas aulas de língua estrangeira.

A coleta será realizada através de entrevistas, questionários, diário do pesquisador e inventário de crenças visando triangular os dados obtidos.

A mostra compreenderá alunos e docente do Curso de Química, da Universidade Sagrado Coração, disciplina intitulada Inglês Técnico (instrumental), oferecida no semestre 1º de 2011, 2 créditos, terça-feira, das 20h30 às 22h15.

Desde já, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos para quaisquer dúvidas que possam surgir. Antecipadamente agradecemos a colaboração.

Profa. Dra. Fátima de Gênova Daniel
Pesquisadora responsável

Para preenchimento da instituição:

Deferido () Indeferido ()

Assinatura _____

Data: ___/___/___

APÊNDICE D – CARTA AO COMITÊ DE ÉTICA

Ao Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da USC

Bauru, 5 de maio de 2011.

Prezado Presidente: Prof. Dr. Marcos da Cunha Lopes Virmond

Estamos encaminhando o projeto “O ensino de inglês para fins específicos (ESP) e sua interface com Tradução”, para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da USC.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Fátima de Gênova Daniel
Pesquisadora responsável

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO



“O ensino de inglês para fins específicos (ESP) e sua interface com tradução”

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto:

O ensino de inglês para fins específicos (ESP) e sua interface com Tradução

Endereço completo e informações para contato:

Av. Affonso José Aiello, 6-100, casa L4, Villaggio 2 – CEP 17.018-520 – Bauru – São Paulo

Telefone Residencial: (14) 3876-1766

Pesquisador responsável:

Profa. Dra. Fátima de Gênova Daniel

Aluno-pesquisador (sob orientação do pesquisador responsável):

Diego Martins Pinto Guedes

Local em que será desenvolvida a pesquisa:

USC – Universidade Sagrado Coração

RESUMO:

Quanto à metodologia segue em ordem a aplicação dos seguintes instrumentos do estudo: aplicação do questionário inicial, observação de aulas com produção do diário do pesquisador e do inventário das crenças, e aplicação do questionário final. Tais instrumentos serão utilizados na tentativa de triangular os dados coletados na investigação.

RISCOS E BENEFÍCIOS:

Não há riscos algum quanto à participação do sujeito na pesquisa. Ao contrário, a participação do mesmo trará benefícios, uma vez que contribuirá com o desenvolvimento de material científico relacionado às crenças existentes no ensino-aprendizagem de línguas com fins específicos (ou *Inglês Instrumental*), assunto de grande relevância na Linguística Aplicada, com pouca produção científica.

CUSTOS E PAGAMENTOS:

Não existirão encargos adicionais associados à participação do sujeito de pesquisa neste estudo.

DA CONFIDENCIALIDADE:

Eu entendo que qualquer informação obtida sobre mim será confidencial. Também entendo que meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

DO DIREITO DE DESISTÊNCIA:

Entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir a qualquer momento.

DO CONSENTIMENTO VOLUNTÁRIO:

Certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Assinatura do Participante da Pesquisa:
Data://

Certifico que expliquei a(o) Sr.^(a),
a natureza, o propósito, os benefícios e os possíveis riscos associados à sua participação nesta pesquisa; que respondi a todas as questões que me foram feitas e testemunhei assinatura acima.

Assinatura do Aluno-Pesquisador:.....
Data://

Assinatura do Pesquisador Responsável:.....
Data://

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO BALLI



“O ensino de inglês para fins específicos (ESP) e sua interface com tradução”

***Inventário de crenças sobre aprendizagem de línguas
(BALLI – Beliefs about Language Learning Inventory)***

O objetivo deste inventário é coletar informações sobre suas crenças a respeito do Inglês para Fins Específicos, isto é, o Inglês Instrumental. Abaixo você vai encontrar algumas crenças que as pessoas têm. Leia cuidadosamente cada uma das sentenças e decida se você concorda ou não com elas assinalando com um X.		CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO	NÃO SEI OPINAR	DISCORDO	DISCORDO PLENAMENTE
01	Quando leio um texto em inglês da área de química, uso um dicionário inglês-português para traduzir palavras desconhecidas.					
02	Para interpretar um texto em inglês da área de química, preciso traduzir o texto, mesmo que mentalmente.					
03	Uso minhas anotações e traduções para lembrar os termos técnicos da área de química.					
04	O foco do Inglês Técnico é no ensino de gramática.					
05	No Inglês Técnico a tradução é usada em último caso.					
06	Inglês Técnico é o ensino de estratégias de leitura em língua inglesa.					
07	No Inglês Técnico a tradução deve ser fornecida pela professora.					
08	Na disciplina de Inglês Técnico, desenvolvemos habilidade de leitura em inglês.					
09	Inglês Técnico é a compreensão de estruturas do texto em inglês.					
10	Na disciplina de Inglês Técnico para Química são utilizados apenas textos autênticos em inglês sobre Química.					

11	O Curso de Inglês Técnico substitui um curso convencional de inglês.					
12	Na disciplina de Inglês Técnico desenvolvemos habilidade de escrita em inglês.					
13	Na disciplina de Inglês Técnico desenvolvemos habilidade de compreensão auditiva em inglês.					
14	Na disciplina de Inglês Técnico desenvolvemos habilidade de fala em inglês.					
15	Na disciplina de Inglês Técnico desenvolvemos habilidade de tradução em inglês.					
16	O Curso de Inglês Técnico é importante para o desenvolvimento do profissional de Química.					
17	O Curso de Inglês Técnico auxilia no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de um novo idioma.					
18	A tradução me auxilia na leitura dos textos (em inglês) propostos.					
19	Sem a tradução é impossível compreender os textos em inglês.					
20	Traduzir me ajuda na memorização do vocabulário em inglês.					
21	Traduzir me ajuda a compreender as regras gramaticais do inglês.					
22	Traduzir me ajuda a compreender as instruções dos exercícios e/ou da professora.					
23	A tradução está presente durante todo o processo de leitura.					
24	A tradução permite o desenvolvimento da autonomia.					
25	Procuro a tradução das palavras em dicionários, durante a leitura de textos em inglês.					
26	Quando leio um texto em inglês, tento traduzi-lo para poder compreender.					
27	Quando não compreendo o enunciado de um exercício em inglês, tento traduzir ou peço para professora traduzir.					

28	Traduzir dá mais confiança ao aprendiz.					
29	Sem conhecimento prévio de inglês é impossível realizar a leitura de um texto em inglês.					
30	Quando estou lendo um texto em inglês, consigo entendê-lo sem o uso do português.					
31	Memorizo uma palavra em inglês sem pensar como ela é em português.					
32	É possível ler um texto em inglês sem conhecer as regras gramaticais do inglês.					
33	Quando a professora faz a leitura em inglês do enunciado de um exercício, tenho dificuldades para compreender.					
34	Só é possível desenvolver a leitura em inglês em um curso convencional de inglês.					
35	Um curso de inglês convencional é substituível pelo Curso de Inglês Técnico.					
36	Só é possível desenvolver a escrita em inglês em um curso convencional de inglês.					
37	Só é possível desenvolver a compreensão auditiva em inglês em um curso convencional de inglês.					
38	Só é possível desenvolver a habilidade de fala em inglês em um curso convencional de inglês.					

Adaptado de Horwitz, E.K. (1987). Apud Richards, J.C.; Lockhart, C. **Reflexive Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge Cambridge University Press, 1994, p. 50-51.

ANEXO A – RESUMO DO PLANO DE ENSINO



Plano de Ensino 2011

Nome do centro:	Centro de Ciências Exatas
------------------------	---------------------------

1 – Identificação

Nome do curso:	Química
Nome e cód. disciplina:	Inglês Instrumental
Número de créditos:	2
Carga horária teórica:	18h
Carga horária prática:	18h
Carga horária Total:	36
Semestre:	1 ou 2

Pré-requisitos:	Nenhum
------------------------	--------

Competências da disciplina:	Distinguir diferentes gêneros textuais; utilizar adequadamente a língua inglesa para fins de leitura, especialmente para reconhecimento do vocabulário específico da área de química.
------------------------------------	---

ANEXO B – PLANO DE AULA 1



Aula nº 01
Carga horária: 2 horas
Curso: Química
Disciplina: Inglês Instrumental

Objetivos específicos	Apresentar o programa e cronograma do curso
Conteúdos	Introduzir o reconhecimento dos gêneros textuais; objetivos de leitura e níveis de compreensão.
Metodologia	Socialização sobre o plano de ensino; propósitos da disciplina; cronograma do curso e primeira explanação sobre como ocorre o reconhecimento de gêneros textuais; quais são os objetivos da leitura e níveis de compreensão.
Atividade prévia	Aula dialogada e interativa.
Atividade pós-aula	Não há.

ANEXO C – PLANO DE AULA 2



Aula nº 02
Carga horária: 2 horas
Curso: Química
Disciplina: Inglês Instrumental

Objetivos específicos	Estudar a necessidade da conscientização do uso das estratégias de leitura.
Conteúdos	Interpretar textos por meio do uso de pistas tipográficas.
Metodologia	Conscientização da importância do uso de estratégias de leitura.
Atividade prévia	Pistas tipográficas.
Atividade pós-aula	Aula dialogada e interativa.

ANEXO D – PLANO DE AULA 3



Aula nº 03
Carga horária: 2 horas
Curso: Química
Disciplina: Inglês Instrumental

Objetivos específicos	Compreender as diferenças entre as estratégias skimming e scanning. Examinar textos de tipologias distintas a fim de apreender seus temas genéricos e específicos.
Conteúdos	Skimming, scanning. Leitura linear e não-linear.
Metodologia	Atividades em grupos e debate sobre respostas de interpretação textual,
Atividade prévia	Análise de textos de gêneros diferentes para identificação de tema central (Material do livro: Inglês Instrumental)
Atividade pós-aula	Os alunos deverão fazer levantamento de vocabulário de texto apresentado pela docente.

ANEXO E – PLANO DE AULA 4



Aula nº 04
Carga horária: 2 horas
Curso: Química
Disciplina: Inglês Instrumental

Objetivos específicos	Estudar a estratégia de leitura de uso de Pistas Tipográficas do texto. Analisar textos de fontes diferentes: Publicitária e Científica.
Conteúdos	Pistas Tipográficas. Gênero textual publicitário e jornalístico-científico.
Metodologia	Expositiva: conceitos sobre estratégias de leitura: pistas tipográficas. Atividades em grupos e debate sobre respostas de interpretação textual.
Atividade prévia	Leitura prévia da unidade do livro entregue pela docente.
Atividade pós-aula	Leitura do texto da área de Química postado pela docente no Syllabus.

ANEXO F – PLANO DE AULA 5



Aula nº 05
Carga horária: 2 horas
Curso: Química
Disciplina: Inglês Instrumental

Objetivos específicos	Aplicar estratégias de leitura em texto da área de Química. Pesquisar vocabulário específico da área de Química.
Conteúdos	Aplicação de estratégias de leitura em texto da área química. Gênero biográfico. Levantamento de vocabulário técnico
Metodologia	Atividades práticas, desenvolvidas em grupos. Debate de temas textuais em grupos.
Atividade prévia	Leitura do texto da área de Química postado pela docente no Syllabus.
Atividade pós-aula	Organização de vocabulário sobre o texto biográfico sobre Otto Redlich.

ANEXO G – PLANO DE AULA 6



Aula nº 06
Carga horária: 2 horas
Curso: Química
Disciplina: Inglês Instrumental

Objetivos específicos	Aplicar estratégias de leitura em texto da área de Química. Pesquisar vocabulário específico da área de Química.
Conteúdos	Aplicação de estratégias de leitura em texto da área química. Gênero biográfico. Levantamento de vocabulário técnico
Metodologia	Atividades práticas, desenvolvidas em grupos. Debate de temas textuais em grupos.
Atividade prévia	Leitura do texto da área de Química postado pela docente no Syllabus.
Atividade pós-aula	Organização de vocabulário sobre o texto biográfico sobre Otto Redlich.

ANEXO H – PLANO DE AULA 7



Aula nº 07
Carga horária: 2 horas
Curso: Química
Disciplina: Inglês Instrumental

Objetivos específicos	Estudar texto biográfico na área de Química (parte II). Aplicar estratégias de leitura nas questões propostas sobre o texto: scanning, skimming e uso de palavras cognatas. Inserir uso de estratégias para a realização de tradução de trechos importantes do texto.
Conteúdos	Aplicação de estratégias de leitura em texto da área química do gênero biográfico. Tradução de trechos importantes.
Metodologia	Atividades práticas, desenvolvidas em pares. Revisão dos conceitos das estratégias de leitura (skimming, scanning, palavras cognatas, tradução)
Atividade prévia	Leitura da parte II do texto da área de Química postado pela docente no Syllabus.
Atividade pós-aula	Revisão de conceitos e vocabulário apresentado das aulas 1 a 7 para a Prova Bimestral 22/03/2011.

ANEXO I – PLANO DE AULA 8



Aula nº 08
Carga horária: 2 horas
Curso: Química
Disciplina: Inglês Instrumental

Objetivos específicos	Avaliar os conhecimentos adquiridos nas aulas 1 a 7 (estratégias de leitura, vocabulário específico de química)
Conteúdos	Estratégias de leitura: palavras cognatas, pistas tipográficas, skimming, scanning. Vocabulário específico de química
Metodologia	Elaboração individual da prova. Utilizar dicionário inglês-português
Atividade prévia	Revisão do conteúdo bimestral
Atividade pós-aula	Leitura de material postado no Syllabus pela docente.

ANEXO J – PLANO DE AULA 9



Aula nº 09
Carga horária: 2 horas
Curso: Química
Disciplina: Inglês Instrumental

Objetivos específicos	Apresentar orientações sobre o uso de dicionários como ferramenta de leitura em língua estrangeira. Verificar distinções entre diferentes dicionários (monolíngues, bilíngues, técnicos etc)
Conteúdos	Estratégias para o uso de dicionários: classificações dos verbetes, transcrição fonética, exemplificações, polissemia.
Metodologia	Aula expositiva com inserção de atividades práticas com dicionários variados.
Atividade prévia	Revisão do conteúdo bimestral.
Atividade pós-aula	Leitura do texto da área de química postado pela docente no Syllabus.

ANEXO K – PLANO DE AULA 10



Aula nº 10
Carga horária: 2 horas
Curso: Química
Disciplina: Inglês Instrumental

Objetivos específicos	Utilizar diferentes dicionários para averiguar as melhores definições dos verbetes em textos da área de química. Inferir significados a partir do contexto. Distinguir atividades interpretativas de atividades tradutórias.
Conteúdos	Técnicas de inferência contextual Identificação de vocábulos desconhecidos na língua inglesa por meio de dicionários bilíngües e monolíngües
Metodologia	Aula expositiva com inserção de atividades práticas com dicionários variados.
Atividade prévia	O aluno deverá trazer de sua casa ou de bibliotecas dicionários bilíngües para uso em sala de aula.
Atividade pós-aula	Leitura do texto: "The first steps in vision in the classroom" postado no syllabus pela docente

ANEXO L – PLANO DE AULA 11



Aula nº 11
Carga horária: 2 horas
Curso: Química
Disciplina: Inglês Instrumental

Objetivos específicos	Identificar tempos verbais utilizados em texto da área de Química Rever a formação dos modos verbais Simple Present e Present Continuous
Conteúdos	Gramática contextualizada Modos verbais: Simple Present e Present Continuous
Metodologia	Apresentação expositiva Orientação individual na leitura/compreensão textual
Atividade prévia	O aluno deverá fazer leitura do texto “The first steps in vision in the classroom” (disponibilizado no Syllabus) com objetivo de ter uma compreensão preliminar do texto e iniciar o levantamento de vocabulário de termos não-conhecidos em dicionários bilíngues.
Atividade pós-aula	Levantamento de todos os verbos utilizados na primeira parte do texto “The first steps in vision in the classroom”.