

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG**

**CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS**

**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E  
TECNOLOGIAS**

**TRADUÇÃO AUTOMÁTICA E REVISÃO: UM ESTUDO DE CASO  
SOBRE O USO DO GOOGLE TRADUTOR NUMA PERSPECTIVA  
COLABORATIVA DE APRENDIZAGEM**

**Anápolis-GO  
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG**

**CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS**

**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E  
TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**TRADUÇÃO AUTOMÁTICA E REVISÃO: UM ESTUDO DE CASO  
SOBRE O USO DO GOOGLE TRADUTOR NUMA PERSPECTIVA  
COLABORATIVA DE APRENDIZAGEM**

**Anápolis-GO  
2016**

**SANDERSON MENDANHA PEIXOTO**

**TRADUÇÃO AUTOMÁTICA E REVISÃO: UM ESTUDO DE CASO  
SOBRE O USO DO GOOGLE TRADUTOR NUMA PERSPECTIVA  
COLABORATIVA DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e práticas sociais.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Barbra do Rosário Sabota Silva**

**Anápolis-GO  
2016**

Ficha catalográfica

P379t Peixoto, Sanderson Mendanha.  
Tradução automática e revisão [manuscrito] : um estudo de caso sobre o Google tradutor numa perspectiva colaborativa de aprendizagem / Sanderson Mendanha Peixoto. - Anápolis, 2016.  
181 f. : il. ; 30cm.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Barbra do Rosário Sabota Silva.  
Dissertação (Mestrado MIELT – Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas , Anápolis, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Línguas. 2. Língua inglesa – Tradução – Internet. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino - Goiás(Estado). 4. Dissertações - MIELT – UEG/CCSEH. I. Título.

CDU 811.111: 37(817.3)(043.3)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus  
Fernandes Bibliotecária do CCSEH  
CRB1/2385

# **TRADUÇÃO AUTOMÁTICA E REVISÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DO GOOGLE TRADUTOR NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA DE APRENDIZAGEM**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 18 de abril de 2016.

Banca examinadora:

---

Prof. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás - UEG)  
Orientadora / Presidente

---

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira (Universidade Estadual de Goiás - UEG)  
Membro interno

---

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo (Universidade Federal de Goiás - UFG)  
Membro externo

Anápolis-GO, 18 de abril de 2016.

Dedico

À memória de meu pai, José Gomes Peixoto.

À minha mãe, Lázara, pelo apoio incondicional.

Aos meus irmãos João Paulo e Gisele, com carinho.

À Maria Eugênia Curado e ao Saulo Nunes dos Santos, com amizade.

E, em especial, ao meu sobrinho Pedro Paulo, grande razão da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores do Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, e à Coordenadora Débora Cristina Santos e Silva, que muito colaboraram para minha formação acadêmica.

À dedicada e paciente orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Barbra do Rosário Sabota Silva.

Aos colegas do Curso de Mestrado, principalmente Ana Cristina, Kelly e Edimar, pela atenção a mim dispensada durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores Ariovaldo Lopes Pereira e Francisco Figueiredo, pelo apoio bibliográfico e pelas manifestações de apreço.

À Marlene Gomes de Vellasco e Maria Eugênia Curado, pelos incentivos na hora de desânimo e pelo ombro amigo.

À UEG, pelo incentivo financeiro.

E, principalmente, à direção do colégio público, onde realizei a pesquisa, pela atenção.

*De uma coisa eu tenho certeza. Ninguém vai se sentir motivado se ano após ano ficar memorizando regras gramaticais e fazendo os mesmos exercícios cansativos e sem sentido. Arrisco-me a dizer que os alunos se beneficiariam muito mais se, ano após ano, cantassem as músicas de sua preferência e interpretassem suas letras ou até mesmo tentassem traduzi-las.*

**Paiva, 2009, p. 38**

## RESUMO

PEIXOTO, Sanderson Mendanha. **TRADUÇÃO AUTOMÁTICA E REVISÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DO GOOGLE TRADUTOR, NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA DE APRENDIZAGEM.** 2016. 182 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2015.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva

Defesa: 18 de abril de 2016

O objetivo deste estudo é analisar a utilização, as contribuições e as limitações do recurso tradução automática como elemento mediador no processo de ensino de inglês como língua estrangeira, entre alunos da educação básica, em uma perspectiva colaborativa de aprendizagem. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de Goiás, numa turma de 3º ano do Ensino Médio, no turno vespertino, e caracteriza-se como um estudo de caso naturalístico. Para a coleta e a análise dos dados, valemo-nos dos princípios da pesquisa qualitativa. Sob o ponto de vista epistemológico, utilizamo-nos de algumas teorias da tradução, da teoria sociocultural e das teorias sobre a aprendizagem colaborativa, segundo as quais, a aprendizagem é possibilitada pela interação e colaboração entre os indivíduos. Identificamos e analisamos atividades de tradução automática de textos sobre a cultura local da cidade de Goiás – GO, momento em que os alunos referidos tiveram que rever em conjunto as incoerências produzidas pelo tradutor automático, tendo sido o Google tradutor o escolhido pelo grupo formado. Mediante as propostas de revisão colaborativa, observamos como o Google tradutor e as ferramentas disponibilizadas pela Internet permitem-nos reconhecer os modos como as línguas são usadas, em contextos diferenciados, sobretudo, com o uso de tecnologias digitais. A realização de traduções com o apoio dos aplicativos demonstrou que a utilização destes, em sala de aula, detém, de fato, uma implicação pedagógica de pensar o ensino de línguas estrangeiras com propósitos colaborativos, compreendendo, pois, que a língua é interação social. As limitações apresentadas pelas máquinas tradutoras foram compensadas, a partir de trabalhos em grupo, em que foi possível fazer com que os sujeitos envolvidos pudessem produzir melhores resultados do que se atuassem individualmente, comprovando, deste modo, que a complementaridade de esforços e as capacidades individuais fazem a diferença no processo ensino-aprendizagem de línguas.

**Palavras-chave:** tradução, aprendizagem colaborativa, interação.

## ABSTRACT

PEIXOTO, Sanderson Mendanha. **TRADUÇÃO AUTOMÁTICA E REVISÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DO GOOGLE TRADUTOR, NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA DE APRENDIZAGEM.** 2016. 182 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2015.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Barbra Sabota

Defesa: 18 de abril de 2016.

The aim of this study is to analyze the use, contributions and limitations of the resource machine translation as a mediating element in teaching English as a foreign language among students of basic education in a collaborative learning perspective. The research was conducted in a public school of Goiás, with basic education students, from the afternoon shift and it is characterized as a naturalistic case study. For the collection and data analysis, we have used the principles of the qualitative research. As theoretical principles, we have handled some theories of translation, the sociocultural theory and theories related to collaborative learning, according to which learning is made possible by the interaction and collaboration between individuals. We have identified and analyzed machine translation activities with texts about the local culture of the Goiás City, at the time those students had to review together the inconsistencies produced by the automatic translator, being the Google translator chosen by the group. Under the collaborative review proposals, we have noticed how Google translator and tools provided by the Internet allow us to recognize the ways in which languages are used in different contexts, especially with the use of digital technologies. The completion of translations with the support of the applications demonstrated that the use of these in the classroom, has, in fact, a pedagogical implication of thinking the teaching of foreign languages with collaborative purposes, including, therefore, that language is social interaction. The limitations presented by the translational machinery were offset, from group work, and it was possible to make the individuals involved to be capable of yielding better results than through individual work, proving thereby that the complementarity of efforts and individual capacities make the difference in the teaching-learning language process.

**Keywords:** translation, collaborative learning, interaction.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
Justificativa.....	15
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	18
Metodologia.....	19
Organização deste estudo.....	20
<b>CAPÍTULO 1 - REVISÃO TEÓRICA: LENDO SOBRE TRADUÇÃO E APRENDIZAGEM COLABORATIVA</b> .....	21
1.1 Estudos da tradução: alguns aspectos históricos e conceituais.....	22
1.2 O uso da tradução e da língua materna no processo de ensino-aprendizagem de LE: discussões e benefícios.....	25
1.2.1 Os tipos de tradução e o ensino de LE.....	28
1.2.2 As tecnologias digitais (TD) e o ensino de língua inglesa como língua estrangeira	29
1.2.3 Google tradutor: limitações, contribuições e utilização na aula de LE.....	32
1.2.4 O uso do Google Tradutor: desenvolvimento e aspectos comparativos.....	34
1.3 A teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa.....	38
1.3.1 A teoria sociocultural e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	39
1.3.2 A aprendizagem colaborativa de LE.....	40
1.3.3 A relevância do trabalho em grupo: benefícios das práticas de revisão dialogada	42
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA: DIÁLOGO COM OS PROCEDIMENTOS E A EXECUÇÃO DA PESQUISA</b> .....	47
2.1 Área e linha em que a pesquisa se inscreve.....	47
2.2 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso.....	48
2.3 Etapas da pesquisa.....	50
2.4 Contextualização da pesquisa.....	52
2.4.1 A duração da pesquisa e as escolhas do tema, da escola e da sala de aula.....	52
2.4.2 Características do ensino de inglês na turma: material didático, práticas de ensino e metodologia.....	53
2.5 A coleta de dados e a materialização da pesquisa.....	54
2.5.1 Questionário inicial.....	57
2.5.2 As atividades de tradução.....	58
2.5.3 O contexto e os participantes.....	59
2.5.3.1 A escola.....	59
2.5.3.2 Os discentes.....	60
2.5.3.3 A professora.....	62
2.5.4 Os encontros e os textos trabalhados.....	63
2.5.5 Transcrições das gravações feitas das aulas.....	65
2.5.6 Análise das entrevistas e da roda de conversa.....	66
2.5.7 Análise e triangulação dos dados.....	67
<b>CAPÍTULO 3- ANÁLISE DOS DADOS: DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS</b> .....	68
3.1 Análise das alterações e revisões.....	68
3.1.1 Análise dos principais erros encontrados nos textos submetidos ao Google tradutor.....	68
3.1.1.1 Alterações no tocante ao vocabulário.....	71
3.1.1.2 Alterações no tocante à colocação adverbial.....	74
3.1.1.3 As alterações no tocante à construção verbal.....	76
3.1.1.4 Alterações no tocante ao uso de adjetivo e substantivo.....	77

3.1.1.5 Alterações no tocante ao uso do artigo, preposição, ou pronome.....	80
3.2 Reflexões sobre as alterações e negociações promovidas durante a revisão colaborativa.....	83
3.2.1 Considerações sobre o contexto e os aspectos culturais.....	83
3.2.2 Considerações sobre os aspectos lexicais.....	87
3.2.3 Considerações sobre os aspectos semânticos e a compreensão leitora.....	92
3.2 Análise das percepções dos participantes.....	101
3.3.1 Aspectos positivos.....	101
3.3.1.1 Maior motivação e autonomia.....	101
3.3.1.2 Maior interação entre os colegas da sala e elevação da autoestima.....	104
3.3.1.3 Oportunidade de trocar conhecimentos.....	106
3.3.1.4 Possibilidade de reflexão sobre os erros cometidos por uma ferramenta tecnológica e sobre como a tecnologia deve ser usada.....	108
3.3.1.5 Possibilidade de refletir sobre a correção dos erros.....	110
3.3.1.6 Possibilidade de discutir aspectos formais da língua.....	112
3.3.1.7 Possibilidade de refletir sobre o uso da tradução na aula de ILE.....	113
3.3.1.8 Oportunidade de reflexões críticas sobre o processo de aprendizagem.....	116
3.3.1.9 Aspectos negativos.....	117
3.3.1.10 Percepções da professora.....	118
<b>À GUIA DE CONCLUSÃO: UM ESTUDO FECHADO?.....</b>	<b>124</b>
Respostas às perguntas de pesquisa.....	124
Implicações para o processo de ensino e aprendizagem de ILE.....	130
Limitações deste estudo.....	132
Sugestões para futuras pesquisas.....	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>146</b>
APÊNDICE A - Termo de consentimento do diretor.....	147
APÊNDICE B - Termo de assentimento livre e esclarecido para os alunos.....	148
APÊNDICE C - Questionário Inicial.....	149
APÊNDICE D- Transcrição parcial dos encontros 01 e 02.....	150
APÊNDICE E- Roteiro da Entrevista com os alunos.....	159
APÊNDICE F - Roteiro da Entrevista com a professora.....	160
APÊNDICE G -Transcrição da entrevista com a professora.....	161
APÊNDICE H -Transcrição da entrevista com a aluna Mary Jane.....	165
APÊNDICE I - Transcrição da roda de conversa.....	168
<b>ANEXOS.....</b>	<b>172</b>
ANEXO A - Amostra do texto trabalhado nos encontros 1 e 2.....	173
ANEXO B - Amostra do texto trabalhado no Encontro 3 e 4.....	174
ANEXO C - Amostra do texto trabalhado nos Encontros 5 e 6.....	175
ANEXO D - Amostra do texto trabalhado nos encontros 7 e 8.....	176
ANEXO E - Amostra do texto trabalhado nos encontros 9 e 10.....	177
ANEXO F - Amostra do texto trabalhado nos encontros 11 e 12.....	178
ANEXO G- Amostra de um texto trabalhado, de uma tradução automática e uma tradução revista – texto <i>Learn to live</i> .....	180

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

Quadro 01. Exemplificação de traduções de frases pelo Google tradutor

Quadro 02. Histórico dos encontros e textos trabalhados

Quadro 03. Legenda das transcrições

Quadro 04. Pontos turísticos vistos no texto *Goiás city's tourist attractions*

Quadro 05. Expressões do poema *All lives*

Tabela 01. Alterações realizadas nos textos

Tabela 02. Alterações nas traduções

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ILE	-	Inglês como Língua Estrangeira
LE	-	Língua Estrangeira
LM	-	Língua Materna
L1	-	Primeira Língua
MIELT	-	Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
SD	-	Sequências Didáticas
TA	-	Tradução Automática
TD	-	Tecnologias Digitais
UEG	-	Universidade Estadual de Goiás

## INTRODUÇÃO

*Eu gostei demais das atividades. Muito massa! Sei lá. Quando a gente é colocado assim, de repente, para pensar sobre uma tecnologia, um tradutor automático, a gente passa a valorizar mais o trabalho da gente. Eu gostava já do Google, já usei ele antes, mas não assim, com meus colegas tão de boa, querendo aprender, querendo traduzir o texto certinho. Cara, ele acerta demais, mas erra muito também. Ver isso e saber que eu conseguia corrigir, sei lá, mostrou que eu sou inteligente, que eu dou conta de aprender. Eu acho que isso é o mais legal: saber que a gente saiu deste tanto de atividades de tradução aprendendo um monte de coisa. Sabendo que temos a capacidade de ler, de conhecer, de interpretar certinho e saber também que todos os meus colegas aprenderam. Muito massa, viu! A professora Pink foi ótima...*

Aluno Kakatua - Entrevista

Desde quando me tornei professor de língua inglesa como língua estrangeira, há 17 anos, eu apreciava o uso da tradução e da interação, como estratégias de aprendizagem. Tentava espelhar-me nos bons exemplos de professores que tive ao longo do ensino fundamental e médio que, frequentemente, por meio de atividades colaborativas usando a tradução, tentavam nos inserir no contexto de uma nova língua, que me motivava a buscar novos conhecimentos, saberes, culturas e mundos.

Assim que concluí o ensino médio, optei, em 1999, pelo curso de Letras Português/Inglês para continuar desenvolvendo meus conhecimentos e futuramente assumir uma sala de aula, o que, para meu espanto, aconteceu concomitantemente com meu ingresso na universidade. Como professor, trabalhei em uma escola rural, na fazenda Holanda, sempre pautando-me em trabalhos em grupo relacionados à tradução. Ali tive que aprender, com as poucas ferramentas, metodologias que traduzissem a realidade do campo e a importância do estudo da língua inglesa para aquela comunidade. Só me sentia realizado com atividades interativas e assim prossegui meu caminho.

Depois de graduado, comecei a trabalhar na rede pública de ensino e, com vistas à inclusão digital, o governo equipou as escolas com laboratórios de informática, levando a *internet* e, conseqüentemente, vieram juntas as ferramentas de tradução como o Google

tradutor, que era usado de maneira indiscriminada tanto pelos professores quanto pelos alunos. Observei, neste cenário, que o acesso às várias tecnologias digitais, na verdade, era uma faca de dois gumes: se, por um lado, facilitava o aprendizado, por outro, ficava na superficialidade do conhecimento. Ou seja, era necessário que pensássemos em metodologias que contemplassem o uso de tecnologias e que houvesse o preparo de professores para lidar com tais inovações, o que vem ocorrendo de modo ainda insatisfatório, com algumas ações isoladas da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE) e com pesquisas em âmbito de mestrado e doutorado (que mencionaremos adiante).

Assim, comecei a propor o uso de ferramentas tradutórias em minhas aulas, e quando comecei a averiguar os resultados das traduções, constatei que alguns alunos percebiam-nas descontextualizadas, desconexas, desestruturadas e, por isso, precisávamos refletir sobre como usar o tradutor automático de forma que todos, conjuntamente, pudessem aprender o novo idioma de maneira que o tradutor fosse um aliado do conhecimento que buscávamos.

Língua pressupõe comunicação, interação (VYGOTSKY, 1978). Sendo assim, exercícios solitários no computador ficaram, nas minhas aulas, fora de cogitação. Tínhamos, pois, além da máquina, a relação imprescindível entre o professor mediador, os alunos e a busca pelo saber em uma relação de reciprocidade. Mas o mais interessante foi perceber que a partir do modo “equivocado” com que a ferramenta traduzia nossos textos, poderíamos criar novas formas de aprendizado, inclusive reforçando o conhecimento da língua materna (doravante LM), além de propiciar aos alunos uma visão crítica em relação às tecnologias digitais e a importância da interação nas nossas aulas. Não sabia, contudo, que aquele modo que trabalhava, ainda que de forma rudimentar, já era estudado nas pesquisas de Linguística Aplicada como abordagem colaborativa de ensino.

Continuei e continuo lecionando inglês. Observei que, com as transformações sociais e tecnológicas e o mercado tradutório em expansão surgiram *softwares* voltados para o campo da tradução e reforçaram os estudos colaborativos etnográficos no campo da Linguística Aplicada, uma vez que a tradução automática passou a ser uma ferramenta na sala de aula.

## **Justificativa**

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é um desafio que envolve questões reflexivas. Como professores de língua inglesa, entendemos que é um desafio compreender os acontecimentos da sala de aula. Sobretudo, ajudar os nossos alunos a

construir um caminho de aprendizagem de acordo com suas necessidades individuais e interesses próprios continua sendo outro desafio.

Nestes anos todos de prática docente, temos observado que a aprendizagem só se torna relevante para o aluno quando se levam para a sala de aula conceitos significativos que se espelham em suas experiências de vida. Percebemos também que a aprendizagem que não estabelece parceria com a realidade dos nossos alunos acaba gerando um armazenamento de informações facilmente esquecidas no futuro. Portanto, o êxito no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre a partir da boa interação e colaboração recíproca entre os alunos e professores (ALMEIDA FILHO, 2008; COSTA, 2008).

Pensando, pois, em aspectos do ensino que fazem parte da nossa realidade escolar, passamos a observar a tradução como uma atividade que muitas vezes ocorre na sala de aula, sem pouca reflexão de nossos professores. Sobretudo com o avanço das novas tecnologias, percebemos que ela, comumente, ocorre de maneira marginalizada, sem um direcionamento adequado, especialmente com o uso do Google tradutor.

Reputamos, então, a tradução como uma atividade integradora que demanda o ativamento das habilidades nos dois idiomas envolvidos (COSTA, 2008; FRACARO, 2002). Além do mais, observamos que o ato de traduzir um texto sem um direcionamento adequado muitas vezes podia soar como algo mecânico e descontextualizado da realidade dos nossos alunos, situação que já havia ocorrido nas nossas salas de aula, momento em que nossos discentes simplesmente utilizavam-se de seus aplicativos tradutórios, frequentemente disponibilizados em seus celulares, para fazer traduções desconexas e desprovidas de reflexão.

Com a possibilidade de execução do projeto da presente pesquisa no âmbito de nossa escola, compartilhando com os alunos textos sobre a cultura local da cidade de Goiás, vimos que era uma oportunidade de trocar experiências enriquecedoras sobre colaboração, tradução e o uso das tecnologias digitais. Como estes alunos utilizavam do Google tradutor, o que acontecia com muita frequência nas aulas, a ideia era fazer com que esses alunos pudessem rever os textos traduzidos e refletissem sobre seus produtos. Ou seja, os alunos teriam a oportunidade de trabalhar com tradução, revisão e leitura acerca de suas necessidades individuais e experiências de vida – a cultura da cidade de Goiás –, com a oportunidade de, em grupo, analisar e pensar sobre como devemos utilizar as tecnologias digitais como uma ferramenta de aprendizagem.

Mediante estes fatos, queríamos compreender as motivações dos nossos alunos, no momento da aprendizagem de inglês como língua estrangeira (doravante ILE). Observamos,

por exemplo, que a preferência dos discentes pela utilização da tradução automática (doravante TA) em sala de aula, de forma constante e sem um direcionamento adequado, passou a nos preocupar, ao mesmo tempo em que gostaríamos de mostrar que é possível explorar meios de tornar as atividades de tradução em aulas de ILE mais significativas para os alunos, já que, além de discutir sobre a língua e ler em língua estrangeira (doravante LE), os alunos desenvolvem estratégias sociais e metacognitivas, como mostram os estudos em Donato (2000), Figueiredo (2011), Lantolf (2011), Villamil e Guerrero (1996) e Sabota (2002).

Em visita ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, encontramos alguns estudos sobre o uso do Google tradutor. Pesquisa realizada por Karnal (2015) descreve estratégias de leitura com o referido aplicativo, em ambientes acadêmicos, porém, a grande maioria dos estudos (DUARTE, 2014; PIRUZELLI, 2011; SANTOS, 2010) dedicam-se em analisar as ambiguidades e limitações linguísticas do Google tradutor, principalmente nos aspectos contrastivos inglês/português, português/inglês.

Nenhum estudo foi encontrado, aqui no Brasil, que analise as contribuições e limitações do uso do Google tradutor, no ambiente de sala de aula da escola regular. Por outro lado, há vários estudos sobre o uso da tradução na sala de aula (CAMARGO, 2012; COSTA, 2008; CERVO, 2003; RIDD, 2003, entre outros), porém, nenhum que estabeleça a relação entre o uso da tradução automática e os benefícios da tradução no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Saliento ainda que tais aplicativos oportunizam ao pesquisador verificar de que forma o ensino de ILE acontece nesse ambiente, sobretudo em seu aspecto colaborativo, coerente e contextualizado, e se os alunos e professores interagem com tais ferramentas, sem se tornarem reféns delas. Sendo assim, verificamos que há também, nesta pesquisa, possibilidade de ampliar a visão sobre o universo de aprendizagens de nossos alunos, visto que os ambientes virtuais propõem a diminuição dos espaços e dos tempos da construção do conhecimento, em face das novas tecnologias (SIQUEIRA, 2010).

A tradução em sala de aula é uma forma de buscar diferentes maneiras de estimular o aprendiz a desenvolver sua autonomia e ampliar conhecimentos em relação a si mesmo, ao seu país e a sua cultura, como afirmam Camargo (2012), Hargreaves (2004), Schweers (1999), Souza (1999), Terra (2010) e Welker (2010). Esses autores compartilham da ideia de que o uso da tradução contribui para o processo de ensino-aprendizagem de ILE, indo além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas, fazendo com que o aluno seja reflexivo em relação ao idioma estudado e a sua própria língua.

Como a interação em sala de aula cria reais condições de aprendizagem pela troca de conhecimentos que lhe faz peculiar, segundo estudos realizados por Figueiredo (2001), Lantolf (2011) e Sabota (2002), entendemos que a pesquisa em comento se revela relevante por ainda ser pouco explorada e por constituir uma oportunidade de verificar em que condições podemos utilizar a revisão de textos traduzidos pelo Google tradutor, de forma a favorecer a aprendizagem de ILE.

No sentido de verificar a adequabilidade do trabalho colaborativo de revisão de textos e expressões traduzidas por tradutores automáticos, entendemos que é relevante o presente estudo para o ensino de LE.

### **Objetivos e perguntas de pesquisa**

Este estudo tem como objetivo geral analisar a utilização, as contribuições e as limitações do recurso tradução automática (TA) como elemento mediador no processo de ensino de ILE, em uma sala de aula de ensino médio de uma escola pública na cidade de Goiás – GO, em uma perspectiva colaborativa de aprendizagem.

Como objetivos específicos, este estudo visa a:

- Comparar as três amostras do mesmo texto: a original (fornecida pela professora aos alunos); a traduzida ou vertida automaticamente após submissão ao Google tradutor; e a revista colaborativamente pelos alunos, com vistas a perceber como as alterações propostas pelos alunos visam a aproximar a tradução à norma padrão.
- Analisar a natureza das alterações e negociações promovidas durante a revisão colaborativa, considerando: o contexto e os aspectos culturais; os aspectos lexicais; os aspectos semânticos; e a compreensão leitora.
- Compreender as percepções dos participantes do processo de revisão colaborativa quanto às contribuições das atividades com o Google tradutor na aprendizagem de ILE.

Este estudo foi guiado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- i) Que alterações são promovidas pelos alunos nos textos traduzidos pela TA, com vistas ao aprimoramento do texto do ponto de vista da norma padrão?
- ii) Que reflexões emergem ao analisarmos a natureza das alterações e negociações ocorridas durante a revisão colaborativa considerando os aspectos contextuais, culturais, lexicais, semânticos e a compreensão leitora?
- iii) Quais as percepções dos participantes do estudo sobre a revisão colaborativa e sobre o uso do Google tradutor?

## Metodologia

Esta pesquisa se configura em um estudo de caso naturalístico e foi realizada em sala de aula de uma escola pública da cidade de Goiás, com alunos do 3º ano do ensino médio. Insere-se na linha 2 do MIELT (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Linguagem e práticas sociais – e se desenvolve no campo da Linguística Aplicada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com visão holística dos fenômenos, isto é, que leva em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (DIEZ; HORN, 2003).

Enfatizamos, portanto, seu aspecto indutivo, porque parte do particular para o geral. Buscamos compreender a unidade selecionada, ou seja, o processo de revisão colaborativa de textos traduzidos pelos alunos, usando o Google tradutor, atentos ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico (DIEZ; HORN, 2003).

Selecionamos a escola pesquisada a partir de um mapeamento das instituições de ensino médio, que possuem laboratórios de informática e recursos tecnológicos básicos, na cidade de Goiás-GO. Sendo assim, optamos pelo Colégio Estadual no qual trabalhamos, porque a escola se mostrou disposta a contribuir com esta pesquisa e por ser uma unidade escolar onde observamos bastante a utilização de aplicativos de tradução, seja em nossas aulas ou em relatos de outros professores de ILE.

Ventura (2007) afirma que o estudo de caso não leva em conta um roteiro hermético da sua delimitação. Porém, é possível definir quatro fases que mostram a sua demarcação: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório.

Sendo assim, dispomos dos seguintes instrumentos para a pesquisa: planejamento de sequências didáticas organizadas por uma professora regente de uma sala de aula de uma escola pública da cidade de Goiás – GO; observação das aulas e registro em áudio e vídeo; aplicação de questionários aos alunos, entrevistas, transcrições parciais das aulas, roda de conversa e o recolhimento do produto das traduções feitas pelos alunos.

As unidades de análise são as interações realizadas pelos alunos a partir da revisão colaborativa dos textos traduzidos automaticamente, expondo a seleção de termos e ideias recorrentes, as transcrições das interações decorrentes deste processo de revisão das traduções automáticas, a apreciação dos participantes da pesquisa, no que tange às contribuições do uso da TA no ensino de ILE e a caracterização do ambiente colaborativo, a partir de todo o

contexto de trabalho conjunto evidenciado com as trocas de ideias entre os aprendizes, na busca da melhor compreensão e leitura dos textos.

### **Organização deste estudo**

Esta investigação organiza-se em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro, trazemos os referenciais teóricos que dão suporte ao estudo. Discutimos as teorias da tradução e o processo tradutório numa perspectiva sociocultural, evidenciando sua utilização no ensino de línguas estrangeiras. Exploramos a teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa, investigando de que maneira o trabalho em grupo pode contribuir no processo de aprendizagem de língua inglesa, como LE, em atividades de tradução e revisão textual. Todas as citações no corpo do texto em língua estrangeira foram traduzidas pelo pesquisador desta investigação.

No segundo, apresentamos os procedimentos metodológicos deste estudo. Ou seja, os aspectos teóricos da pesquisa qualitativa que auxiliaram na coleta e na análise dos dados. Na sequência, contextualizaremos a pesquisa com enfoque no perfil dos colaboradores deste estudo, seguido da descrição dos procedimentos da coleta dos dados e das atividades tradutórias propostas aos discentes, durante as aulas observadas. Finalmente, exibimos os critérios usados durante a análise dos dados.

No terceiro capítulo, analisamos os dados coletados, refletindo sobre as interações e estratégias usadas pelos discentes nas atividades de tradução e nos questionários respondidos pelos alunos, bem como nas entrevistas efetuadas com os discentes e a professora.

Finalmente, resgatamos as perguntas de pesquisa, com o propósito de tecer algumas considerações e ponderações sobre o uso da tradução automática em sala de aula e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE.

## CAPÍTULO 1

### REVISÃO TEÓRICA:

#### LENDO SOBRE TRADUÇÃO E APRENDIZAGEM COLABORATIVA

*O Google tradutor é super bacana, me deixava quase morrendo de rir às vezes nestas aulas todas, porque quando a gente pensava, estavam todos discutindo, pensando numa ideia, no que podia substituir, minha Nossa Senhora! E olha que nossa sala, por ser deste tamaninho (fez o gesto de algo pequeno), é conhecida por ser apática. E de repente, todo mundo estava rindo, bacana demais. A nossa vontade para aprender sobre novas palavras, o que os textos queriam dizer...tudo era igual, porque eu vi que todo mundo queria aprender. E...eu acho que quando todo mundo numa sala quer aprender, a gente aprende, isso é bacana demais...Então, posso dizer que cada aula com estes textos que foram trabalhados sobre a cidade, sobre Cora, as nossas receitas me motivaram e me fizeram entender um monte de coisa...Talvez a coisa mais importante que aprendi é que nós somos capazes de entender os textos e de rir sobre eles.*

Aluna Penélope, Entrevista

Neste capítulo, discutimos alguns aspectos relacionados à tradução e ao seu uso no ensino de LE. Tendo como base que o ato de traduzir é um exercício de transposição, e levando em conta que a função do aluno que utiliza-se da tradução é tão intrincada quanto a do escritor de textos originais, vemos que, além da complexa tarefa de dominar as línguas envolvidas no processo, aprender a traduzir significa necessariamente aprender a *ler*. Isso passa, obviamente, pelo crivo da educação do aprendiz, observando que *ler* também se refere a aprender a produzir significados, mediante o exame de uma construção textual que pode trazer em seu bojo todas as crenças de mundo do leitor/aluno.

Cientes de que o conhecimento não é neutro, mas produto dos interesses, valores, crenças de uma comunidade (OUSTINOFF, 2011), segundo a qual a língua se reveste de um sentido ideológico, procuramos mostrar como a compreensão do processo tradutório pode contribuir no ensino de línguas. A atividade tradutória consiste em uma propriedade da linguagem em que, tanto para o linguista quanto para o usuário comum do idioma, o sentido de uma palavra não é nada além de sua tradução por outro signo que possa substituí-lo,

revelando-se, assim, como uma aplicação especial da capacidade linguística humana (EMMEL, 1990, p. 79).

Abordamos também aspectos da teoria sociocultural, contribuindo, pois, para um melhor entendimento acerca da aprendizagem e revisão colaborativa, oportunidade que temos para tecer algumas considerações sobre os pressupostos que norteiam esta teoria, no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Passemos, então, aos estudos sobre a tradução e sua utilização no ensino de LE.

### 1.1 Estudos da tradução: alguns aspectos históricos e conceituais

Sabe-se, através de dados históricos, que há cerca de 6800 línguas faladas na humanidade, na atualidade (OUTSTINOFF, 2011). Mediante essa vasta possibilidade de comunicação entre diversos indivíduos inseridos em distintas e variadas culturas, a ação de traduzir, atividade essencialmente conhecida como o ato de comunicar-se por intermédio da interpretação do significado de uma língua-fonte para o idioma alvo (interpretação de falas do inglês para o português, por exemplo), é algo fundamental (OUSTINOFF, 2011; ROMANELLI, 2011).

É importante salientar, neste processo, que muitos mecanismos tradutórios permanecem desconhecidos, uma vez que se considera que a tradução está adstrita apenas aos especialistas (OUTSINOFF, 2011). Porém, na realidade, seu campo de atuação é muito mais amplo: antes de se transformar em um assunto para tradutores ou intérpretes, ela reveste-se, em seu próprio princípio, de uma operação fundamental da linguagem, que auxilia em várias áreas do conhecimento humano, inclusive na educação de línguas estrangeiras e, mais primordialmente, no conhecimento da própria língua (CAMARGO, 2012). Nesse sentido, pode-se afirmar que o conhecimento de cada um da própria língua contém, em potência, o conhecimento de todas as outras, por intermédio da tradução.

A discussão do fazer tradutório e de suas teorias atrela-se, inevitavelmente, ao processo educacional, sobretudo quando essa atividade se relaciona à formação de tradutores, ou mesmo ao uso da tradução nas aulas de LE.

Assim, traduzir é produzir o conhecimento propriamente dito, num intercâmbio de posturas, individualidades e interações sociais, permeadas nos idiomas envolvidos (CAMARGO, 2012). Vê-se pelo diálogo entre as culturas, que as línguas não são feitas exclusivamente de palavras: cada língua encerra uma “visão de mundo própria”, não sendo

um simples instrumento, uma operação intransitiva entre o pensamento e sua expressão (ARAÚJO, 2004; ARROJO, 1986).

A atividade tradutória se revela como um ato cultural e, sobretudo, didático. Vemos que o aprendiz, além de aprender os conhecimentos de uma nova língua, tem a oportunidade também de conhecer a realidade em que se dão as relações sociais, nos variados contextos em que as línguas estrangeiras são faladas. Tais questões resultam da própria experiência de cada um dos envolvidos no processo educativo e da atitude de debruçar-se criticamente sobre o fazer humano, em que pela língua(gem), pode-se desvendar novos processos de indagação e problematização do mundo, face às novas formas de conhecimento e às novas perspectivas de participação.

A tradução remonta ainda ao período da Antiguidade clássica. O termo tem origem no velho francês *translation* ou mais diretamente no latim *translatio* ('transporte'), vindo do particípio do verbo *transfere* ('transferir'). No campo das línguas, a tradução hoje tem vários significados: (1) o campo temático ou fenômeno ('Eu estudei tradução na universidade'); (2) o produto – isto é, o texto que foi traduzido ('Eles publicaram a tradução alemã do relatório'); (3) o processo de produzir tradução, também conhecido como serviços de tradução (BARBOSA, 1990; EMMEL, 1990; JAKOBSON, 1959).

Neste estudo, consideramos a produção da tradução como o elemento norteador do nosso trabalho, haja vista o processo de colaboração que se pretende trazer para a sala de aula, de modo que os alunos utilizem-se da interação para rever os textos traduzidos.

Não há equivalência absoluta entre os idiomas no tocante à forma, porém, há uma equivalência concernente ao conteúdo comunicativo e cultural. Nesse sentido, considera-se que cada idioma é um sistema singular, com códigos, formas e regras muito peculiares, sendo, entretanto, e também, um sistema comunicativo, possibilitando o trabalho tradutório, a partir das peculiaridades linguísticas e culturais. O tradutor tem a tarefa, pois, de observar as similitudes formais que mantêm o sentido semântico do texto original, considerando, desta feita, que toda língua é uma estrutura formal baseada em estruturas que podem concatenar-se com o objetivo de dar sentido significativo e, concomitantemente, um sistema comunicacional que adota as formas do código para fazer referências a entidades do mundo em que vivemos (BELL, 1959; JAKOBSON, 1959; SOUZA, 1998).

O processo da tradução entre duas línguas escritas diferentes envolve a mudança de um texto escrito original para um texto escrito em uma língua verbal diferente. Desse modo, quando traduzimos de um idioma para o outro, esse tipo corresponde à tradução interlingual, sendo esta uma das três categorias de tradução descritas pelo estruturalista russo, Roman

Jakobson (1896–1982) em seu artigo “Os aspectos linguísticos da tradução”. Eis as categorias propostas por Jakobson (1959): (1) **tradução intralingual<sup>1</sup> ou ‘reformulação’** – uma interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua’; (2) **tradução interlingual<sup>2</sup> ou ‘tradução propriamente falando’** – uma interpretação de signos verbais por meio de uma outra língua’; (3) **tradução intersemiótica<sup>3</sup> ou ‘transmutação’** – uma interpretação de signos verbais por meio do sistema de signos não verbais’.

O ato de traduzir tem uma longa data histórica. Segundo Oustinoff (2011), aborda-se tal temática, desde a tradução dos textos religiosos e da Bíblia em particular (a.C), e até mesmo de textos literários na Roma antiga, em que se lembrava a advertência de Cícero em seu *Libellus de optimogenereoratorum* (46 a.C), segundo a qual não se deve traduzir “verbo por verbo”, “palavra por palavra”, e que será retomada por Horácio em seu *Ars poética* (10 a.C).

Dessa forma, observa-se que a subjetividade, o conhecimento de mundo, a relação com o outro e a leitura do espaço das convivências humanas tornam a ação tradutória, sobretudo, um exercício pedagógico de extrema disciplina. O ato de traduzir não é definido como transferir significados estáveis de um idioma para outro, uma vez que o próprio sentido de um vocábulo ou de um texto na língua-fonte só pode ser determinado, de forma provisória. A tradução não consegue, por mais que tente, proteger os sentidos originais de um autor, ao longo dos anos, porém, assume a condição de produtora de significados. Ao ficar evidente que a tradução é uma ação especialmente produtora de significados, observa-se que traduzir é uma tarefa delicada, que implica ensinar a respeitar o tempo, a cultura e as transformações sociais (ARROJO, 2003; BEZ, 2011).

Entretanto, é este “inacabamento” e arduidade da tradução que pode ofertar inúmeras possibilidades de trabalho com ela, visto que, como já mencionado, traduzir é um ato de compreensão da própria língua (HARGREAVES, 2004). Lidar com os múltiplos aspectos culturais de línguas diferentes enfatiza como estes alunos, seja em formação para o trabalho como tradutores, seja em aulas de línguas, constroem significados, interessando-se pela leitura como um processo pessoal, afetivo e deleitoso do desenvolvimento individual e coletivo (JAKOBSON, 1959; STUBSS, 2002).

---

<sup>1</sup> Um exemplo da tradução intralingual seria a leitura de uma obra antiga, como as *Cartas de Pero Vaz de Caminha*, por um leitor atual da mesma língua.

<sup>2</sup> Para exemplificar a tradução interlingual, podemos mencionar a tradução simultânea do Oscar (tradução do inglês para o português: relação entre o texto de partida (transmissão em inglês), tradutor (o profissional) e o texto de chegada (língua portuguesa).

<sup>3</sup> A tradução intersemiótica pode ser exemplificada pela reescritura de uma obra como “Quincas Borba”, de Machado de Assis, para história em quadrinhos.

E é esta visão afetiva que perpassa pelo processo tradutório e, conseqüentemente, pelo ato de ler, que dá ao educando tradutor uma sensação emancipadora no tocante a sua relação com a língua/linguagem e a sua educação, usando-as criticamente perante sua ordem social e cultural (BEZ, 2011; STUBBS, 2002).

Faz-se mister, contudo, ponderar que, embora as funções tradutórias sejam diferentes – aluno de línguas estrangeiras que utiliza a tradução para a aprendizagem e o uso desta por tradutores profissionais – encontramos respaldo teórico no sentido de demonstrar que, apesar de propósitos distintos, ambos os sujeitos se sensibilizam no reconhecimento de variadas culturas, sotaques e modos de encarar o mundo, por meio da língua e da linguagem. Isso leva ao reconhecimento da diversidade, o que contribui para que se possa entender a heterogeneidade que marca todas as manifestações culturais e povos de todas as nações (BEZ, 2011; OUSTINOFF, 2011; TERRA, 2010; VENUTI, 1995).

É importante salientar que, nesta pesquisa, lidamos tanto com aspectos da tradução como de versão. Amorim (2010) observa que, não obstante os referidos termos apareçam como sinônimos nos dicionários, posto que “traduzir” tem como significado original no latim “conduzir além, transferir”, os estudiosos em tradução preferem evidenciar a diferença existente, visto que há tradução quando transferimos significados de uma língua estrangeira para o idioma pátrio. Já versão é o processo inverso: transferimos do idioma pátrio para o estrangeiro.

Desta forma, quando transferimos do inglês o significado da palavra “*horse*” para a palavra “cavalo”, em português, estamos fazendo uma tradução, ao passo que, durante o processo de versão, temos o contrário: transpor um texto da língua nativa para uma língua estrangeira. O contrário do processo acima seria, então, verter, transferindo “*cavalo*” para “*horse*”.

Traduzir, destarte, é uma forma de ler e interpretar o mundo, a sociedade. Na tarefa de ler e entender as relações que se dão entre os indivíduos, quem traduz tem a oportunidade de estabelecer uma relação subjetiva com a realidade, que acaba sendo uma maneira de compreender o modo do outro agir e viver.

## **1.2 O uso da tradução e da língua materna no processo de ensino-aprendizagem de LE: discussões e benefícios**

A tradução, quando atinge a sala de aula, traz inúmeras possibilidades de fazer com que o aluno não só aprenda o idioma alvo, mas também aprenda a respeitar as particularidades

de uma sociedade, de pensamentos, obtendo uma forma diferenciada de enxergar a linguagem. Passa-se a observar contextos sociais e históricos no processo de construção de sentidos, tendo como reflexo o entendimento do fazer tradutório. Não se objetiva limitar sua interferência no produto da tradução, mas, sim, de gerar uma reflexão que seja capaz de fazer com que a pessoa que traduz observe o seu papel produtivo como interlocutor naquele trabalho. Há uma produção de significados que abre uma frutífera perspectiva de compreensão do ato de traduzir, visto que confere-se ao texto um tom da subjetividade e interferências de quem executa a atividade tradutória (ARROJO, 1986; BELL, 1991; EMMEL, 1990).

Em se tratando de ensino de línguas, a tradução assume também um papel importante, visto que o intercâmbio de experiências de diferentes idiomas permite ao aluno perceber a língua como a representação da cultura de uma sociedade. Lidar com a tradução é lidar com a linguagem, que não pode ser reduzida às regras linguísticas idealizadas, rigorosas e precisas. O ato de traduzir, na esteira do processo de ensino-aprendizagem de línguas, também é uma oportunidade de fazer com que o aluno tenha ciência de que a linguagem é indissociável de um contexto imediato e sócio-histórico (BARBOSA, 1990; CASTRO, 2002; COSTA, 2008; RODRIGUES, 1993).

Estudos perpetrados por Costa (2008), Souza (2011) e Xavier (2011), acerca de contextos colaborativos de produção da tradução como componente comunicativo, no ensino de ILE, demonstram que havia, até pouco tempo, certo consenso de que docentes e aprendizes de LE não deveriam recorrer ao uso da tradução, por tratar-se de uma atividade vista como um obstáculo à aprendizagem de uma língua estrangeira. Para estes autores, havia o mote de que a tradução não é uma das habilidades basilares da aprendizagem de línguas, posto que o conhecimento de um idioma está vinculado ao processo de ouvir, falar, ler e escrever. O que é defendido, entretanto, não é o uso da tradução como fim, como uma habilidade dissociada das demais, a ser aprendida pelos alunos, mas a tradução como um canal efetivo para se aprender as quatro habilidades clássicas (CAMARGO, 2012; SOUZA, 1999).

Camargo (2012) e Souza (1999) citam outros benefícios da tradução e da Língua Materna (doravante LM) na sala de aula:

- é uma atividade que dá suporte ao processo de ensino-aprendizagem do aluno, seja para reforçar a compreensão de um determinado conteúdo, fazer a introdução de um novo vocabulário, seja para explanar as particularidades de determinados aspectos gramaticais ou para não deixar o aluno ansioso quanto ao entendimento de alguns vocábulos;

- a tradução deve ser compreendida como uma atividade que decorre naturalmente do processo de comunicação em uma língua estrangeira, visto que toda comunicação verbal do homem está de alguma forma ligada a algum tipo de tradução;

- há a constatação de que a utilização da LM na aprendizagem de uma LE é uma forma de gerar motivação no aluno. Isso acontece porque ela permite interação na comunicação, priorizando a mensagem e a troca de experiências em discursos socialmente construídos, principalmente nas fases iniciais de aprendizado deste idioma. O sucesso, muitas vezes, deste processo, vem do fato de que o aluno recorre naturalmente às particularidades linguísticas e aos conhecimentos de mundo que ele tem, por intermédio da LM;

- quando bem utilizada, a tradução auxilia na relação existente entre o docente e o aprendiz, desmistificando as relações de poder comuns em sala de aula, e criando um espaço maior para trocas de visões sociais e de mundo distintas, oportunidade em que o aluno se envolve mais, principalmente quando os textos e as temáticas lhe dizem respeito e são relevantes para suas vidas.

Estes posicionamentos a favor da tradução na sala de aula são criticados por autores que apresentam visão contrária ao seu uso no processo de ensino de LE, pela apologia que se faz aos seus princípios com o Método de Gramática e Tradução (COSTA, 2008). O primeiro a ser conhecido foi o chamado *Gramática – Tradução*, também chamado de Clássico. Esse método dá ênfase ao ensino das estruturas gramaticais da língua-alvo, sendo sua técnica principal a prática da tradução e versão. Este modo de ensino passou a ter a denominação de método posteriormente, quando os metodologistas começaram a apontar suas falhas. Sobre ele, não existem documentos históricos; sabe-se, no entanto, que a tradução, a gramática e o uso constante da língua materna ocorreram e ainda ocorrem no ensino de línguas, sendo esta técnica aceita por um longo tempo como o único modo de se ensinar uma língua estrangeira (HUBBARD, 1983; TOTIS, 1991; WILLIS, 1996).

No entanto, a tradução pode se revelar como um instrumento válido durante as aulas de LE, contribuindo na formação geral do aluno, por meio dos processos cognitivos despertados durante a utilização da tradução. Quando esta atividade é praticada por todo o grupo e é bem contextualizada, favorece a criação de um ambiente de percepções de conceitos linguísticos, além de claras posições ideológicas (CERVO, 2003; COSTA, 2008; LUCINDO, 2006).

Neste estudo, trabalhamos com este aspecto de interatividade por meio da tradução, por acreditarmos que o intercâmbio de experiências entre dois idiomas, no ensino de LE, permite comparações e contrastes com a LM, propiciando ganhos linguísticos tanto para os

aprendizes como para os professores. Nas pesquisas de Karnal (2015), em que o autor explora diferentes estratégias de leitura, a partir de traduções automáticas de textos acadêmicos, ele defende a possibilidade de fazer com que o conhecimento esquemático e sistêmico dos aprendizes, de forma compartilhada e colaborativa, gerem motivações para uma melhor compreensão do texto explorado.

Apresentamos a seguir os tipos de tradução e de que forma tal distinção é importante para o ensino de LE.

### 1.2.1 Os tipos de tradução e o ensino de LE

Além das categorizações expostas por Jakobson (1959), já demonstradas neste estudo, convém ressaltar, conforme Hargreaves (2004) e Lucindo (2006), que a discussão em torno do uso da tradução no ensino de línguas requer que a distinção seja feita entre dois outros tipos de tradução: tradução pedagógica e real.

A tradução real e a tradução pedagógica diferem-se por três razões: a função, o objeto e o destinatário. No que tange à função, a tradução pedagógica é um tipo essencial de tradução, no qual o texto traduzido serve como ferramenta de melhoria da proficiência em relação à LE do aluno aprendiz. Relaciona-se, pois, às práticas de conscientização ou verificação do conhecimento das estruturas da LE, com vistas ao ensino e aprendizagem de línguas (LUCINDO, 2006).

Por outro lado, na tradução real, o texto traduzido não é uma ferramenta, mas o objeto principal do processo. Ela requer informações sobre a realidade em textos originais, ao passo que na tradução pedagógica, o que se almeja é a verificação do nível de proficiência do aluno em relação à LE. A título de exemplificação, o aluno, em sala de aula, lendo um texto em inglês, sobre a cultura americana, recorre a uma tradução pedagógica, enquanto na tradução de um evento ou mesmo de documentos oficiais, almeja-se a tradução real (BELL - SANTOS, 2011; COSTA, 2008).

Há também uma diferença quanto ao destinatário dos dois tipos de tradução. Na tradução real, é o leitor de um texto querendo informações sobre a realidade, enquanto na tradução pedagógica, há o interesse pelo nível de proficiência do aprendiz.

Estudos demonstram que a tradução pedagógica tem uma função escolar, ao passo que a tradução real, uma função profissional. Na tradução pedagógica, o foco é o ensino da língua, enquanto na tradução profissional, o objeto primordial é o conteúdo da língua.

O que se demonstra neste estudo é o uso colaborativo da tradução, ou seja, seu uso como meio de aprendizagem da ILE, por meio do Google tradutor.

A marca relevante atribuída a este exercício é o fato de que, nessa perspectiva tradutória, o aluno passa a perceber que seu vínculo com o texto oral ou escrito permite-lhe ter uma relação crítica com o mundo, visão que amplia o entendimento do papel exercido pelos processos de leitura, escrita, fala e compreensão oral em LE, pois estes deixam de ser compreendidos somente como pertinentes ao desenvolvimento da capacidade linguística do aluno e se abrem a uma função sociodiscursiva (SCHWEERS, 1999; STUBBS, 2003).

Se a tradução é tão percebida nas aulas de ILE, em nossas escolas, como “uma ponte entre as duas línguas e o ensino de LE em um sistema de trocas linguísticas, semânticas e culturais com a LM” (COSTA, 2008, p. 37), o espaço da sala de aula hoje é redimensionado, com as tecnologias digitais (doravante TD), o que reconfigura as metodologias e o próprio uso da tradução, por intermédio dessas tecnologias. O uso do Google tradutor na sala de aula é um exemplo desse redimensionamento.

### **1.2.2 As tecnologias digitais (TD) e o ensino de língua inglesa como língua estrangeira**

Como nosso objeto de estudo é o uso do Google tradutor, entre os alunos de escolas públicas, entendemos ser relevante trabalhar com alguns aspectos relacionados às tecnologias digitais no ensino de ILE.

Moran (2012) e Pim (2012) salientam que o meio digital pode configurar-se como um espaço de aprendizagens tão importantes como o da sala de aula. Os autores deixam claro que a tecnologia nos influencia em todas as áreas de nossas vidas, de forma intensa e constante. Tem-se a perspectiva de que as tecnologias digitais são capazes de nos trazer soluções “mágicas” para transformar a educação e, sem dúvida, elas nos possibilitam redimensionar o conceito de aula, de tempo e de espaço, instalando novas formas de compreender a presença do homem tanto física quanto virtual, no universo da aprendizagem.

No século XXI, as tecnologias digitais fazem com que os professores de línguas sintam-se desafiados a abolir o ensino tradicional, em que eles são tidos como o dono do saber, rumo a uma aprendizagem mais colaborativa e integrada (KENSKI, 2012; MORAN, 2012).

Estes recursos vêm mudando de forma significativa vários ramos da educação e o contexto do processo de ensino-aprendizagem de línguas. A inserção dos computadores na sala de aula de línguas estrangeiras é uma destas transformações mais relevantes. Essa nova

ferramenta tecnológica faz com que haja novas maneiras de comunicação entre os alunos e o mundo, o que, tão logo, dá possibilidades diversas de interação entre os aprendizes de LE (FURUTA; RAMOS, 2008).

Há abundantes pesquisas que apontam com propriedade as contribuições que as TD trazem aos educandos, nos contextos socioculturais mais diferenciados e nos diferentes níveis de ensino (CORRÊA, 2004; FURUTA; RAMOS, 2008; MORAN, 2012; LEFFA, 1999; PAIVA, 2005; PIM, 2015, entre outros). O uso das TD, cada dia mais variadas, objetiva não somente oferecer um processo de ensino-aprendizagem mais atraente e inovador, mas também, dar melhorias à própria prática pedagógica, ofertando, assim, aprimoramentos para todas as partes envolvidas. Moran (2012) preleciona que estes aprimoramentos estariam ligados ao fornecimento de uma educação inovadora que se sustenta em um conjunto de sugestões valorativas do desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento, a formação de aprendizes mais criativos e a geração de alunos conscientes de sua cidadania, respaldados em valores sociais e individuais.

Furuta e Ramos (2008, p. 198) salientam que a inserção das TD nas aulas de LE permitem:

- a) despertar o interesse para a interpretação de textos em língua inglesa; (b) orientar, indicar e propiciar a prática de técnicas e recursos que possibilitem o aprimoramento das habilidades de leitura e interpretação de textos; (c) permitir o rápido acesso a informações atuais, verídicas e/ou fictícias, possibilitando ao aluno a pesquisa superficial ou profunda; (d) criar situações de interatividade e, conseqüentemente, incentivar trabalhos em grupo tais como discussões, troca de ideias; e (e) auxiliar no desenvolvimento do leitor estratégico, propiciando condições para que seja desenvolvida a autonomia do aprendiz.

O estudo da língua inglesa e o contato com as tecnologias digitais têm tido um papel cada vez mais relevante nos tempos atuais. Moita Lopes (2005), Gamero, Gimenez e Santos (2014) indicam a conexão entre ambos, fortalecidos de forma recíproca pela necessidade e facilidade de comunicação, principalmente após o surgimento da Internet.

Esta realidade afeta tanto o professor quanto o aluno. Da mesma forma que o aluno se vê diante de aplicativos de tradução, capazes de traduzir tantas palavras e expressões, e de tantos outros meios digitais de aprendizagem, o professor também percebe que as tecnologias estão cada vez mais presentes no processo educacional, influenciando a metodologia e suas formas de encarar o ensino. Tais recursos podem ser utilizados na educação, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades variadas, para o estabelecimento de canais de

comunicação entre os alunos, para a integração entre colegas dentro e fora da sala, para criação de *weblogs*<sup>4</sup> e *vídeos*, para a participação em redes sociais, entre outras facilidades (MORAN, 2012; PIM, 2015).

Ainda que se alegue a exclusão a que muitas pessoas estão sujeitas perante as TD, é fato que a barreira do espaço entre as pessoas em diferentes partes do mundo foi removida por ferramentas como a *web*, a internet, os aparelhos celulares de diversos modelos etc. Tecnologias e conexões de internet poderosas ofertam várias e novas possibilidades para o desenvolvimento da tecnologia educacional. Alunos e professores se misturam num cenário em que a língua inglesa é o idioma que mais tem atraído tantas pessoas ao redor do globo, em razão da globalização. Num mundo onde há a mundialização da economia, pessoas de diferentes nações e culturas usam este idioma para os mais variados fins (AMIRI; BRANCH, 2012).

Estudos comprovam que a possibilidade de os discentes se expressarem, por meio de ideias e pesquisas visíveis, no espaço digital, dá uma dimensão mais significativa aos trabalhos feitos em sala de aula. Moran (2012) cita alguns exemplos de TD como os *weblogs* que abrem a oportunidade para a consolidação de papéis para professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, como uma atuação menos diretiva destes e mais participantes de todos. Alunos e professores são agentes desta transformação. O autor também faz menção aos inúmeros recursos que combinam publicação e interação, por intermédio de listas, fóruns, *chats*, *blogs* e *wikis*<sup>5</sup>.

O Google tradutor, ferramenta tecnológica aqui pesquisada, também pode ser usada em sala de aula, conforme asseveram Pereira e Karnal (2013). Os autores em tela afirmam que a tradução proporcionada pelo Google tem como alicerce um processo de tradução baseado em estatísticas, que faz buscas intensas por textos e expressões que já foram traduzidos por pessoas. Isso permite que a TA opere não somente no nível lexical, mas, também, no nível do texto, realizando concordâncias e algumas adequações. Mesmo assim, o produto do Google tradutor requer muitas modificações por parte do leitor.

Nesse sentido, para que este instrumento de tradução seja eficaz, a presença e a intervenção do ser humano é essencial (PEREIRA; KARNAL, 2013). Desenvolvimentos de

---

<sup>4</sup> Segundo Moran (2012, p. 42), os *weblogs* são utilizados mais pelos discentes que pelos professores, principalmente como espaço de divulgação pessoal, de demonstração da identidade, onde se misturam narcisismo e exibicionismo, em diversos graus. Trata-se de uma tecnologia colaborativa que permite que docentes e discentes sejam produtores e divulgadores de suas pesquisas e projetos, de formas muito ricas e estimulantes.

<sup>5</sup> O *Wiki* é uma ferramenta colaborativa que possibilita o trabalho conjunto de várias pessoas, em um mesmo texto, criando e editando conjuntamente conteúdos na internet (Moran, 2012).

*blogs, chats, wikis* e qualquer outra ferramenta tecnológica também requerem a participação humana, sem a qual a eficácia e o alcance destas tecnologias não existiriam (MORAN, 2012).

É inquestionável que vivemos na era digital, com possibilidades sem precedentes. Galasso e Souza (2014) e Moran (2012) ponderam que trata-se de uma questão de amadurecimento e de profundo intercâmbio de experiências para construir propostas mais arrojadas, testadas e aceitas no espaço da sala de aula. Porém, jamais pode-se desconectar o uso da TD da vida do ser humano, tampouco menosprezar um em detrimento do outro. É importante relacionar o ensino com a vida do discente, seja pela experiência, pela imagem, pela interação *on-line e off-line*. Como Moran (2012) afirma, esta constatação favorece a compreensão do processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, e com uma capacidade mais empreendedora.

Pensando justamente nesta ponte entre as TD e o uso da TA, na sala de aula, apresentamos, no item seguinte, a caracterização do Google tradutor, expondo suas limitações e contribuições no ensino de ILE.

### 1.2.3 Google tradutor: limitações, contribuições e utilização na aula de LE

O Google tradutor é um dos tradutores automáticos mais conhecidos pela população no geral (PIRUZELLI, 2011; SILVA, 2010). Fornecido pela empresa americana multinacional *Google*, ele oferta um serviço de tradução multilingual e abrange, atualmente, 90 idiomas (COSTA; DANIEL, 2013; GOOGLE TRADUTOR, 2015). Até outubro de 2007, o Google Tradutor trabalhava dentro do modelo *Systran*<sup>6</sup>, mas a partir daí, começou a desenvolver as traduções baseadas em estatísticas (SMT)<sup>7</sup>.

Silva (2010) esclarece que o sistema de tradução do Google tradutor é focado numa série de procura de padrões em vários documentos já existentes e que tenham o léxico que o tradutor automático precisa, característica própria da TA, baseado em dados estatísticos. Desta forma, ele tem um grande leque de informações e pode decidir qual é o melhor trabalho a ser realizado.

O Google Tradutor, assim como todas as ferramentas de tradução automática, tem suas limitações. O serviço adstringe o número de parágrafos a uma variedade restrita de termos

---

<sup>6</sup> SYSTRAN é uma empresa norte americana, fundada em 1968, responsável por produção de softwares tradutores, com serviços baseados em conhecimento sobre o sistema linguístico (knowledge-based). (SILVA, 2010).

<sup>7</sup> O Sistema de TA baseado em estatística (SMT) emprega um modelo estatístico, baseada na análise do *corpus*, para gerar o texto na língua alvo. Tal mecanismo conta com diferentes algoritmos baseados em probabilidade e estatística para fazer traduções. (SILVA, 2010; COSTA e DANIEL, 2013).

técnicos que podem ser traduzidos. Embora possa facilitar a compreensão da leitura de um texto em língua estrangeira, ele fornece algumas traduções com equívocos, e muitas vezes com repetições desnecessárias. Gramaticalmente, por exemplo, o Google Tradutor luta para diferenciar o tempo perfeito e imperfeito em línguas românicas. Embora aparentemente pedante, isto pode frequentemente levar a resultados tradutórios incorretos (para um falante de português, francês e espanhol, por exemplo), o que poderia ser evitado por um tradutor humano. O conhecimento, pois, do modo subjuntivo é virtualmente não existente. Além do mais, a 2ª pessoa do singular, tu, é usada de modo constante, independentemente do contexto (COSTA; DANIEL, 2013; SILVA, 2010).

Algumas línguas produzem melhores resultados do que outras. O Google Tradutor atua bem quando o Inglês é a língua-alvo, e a língua-fonte provém da União Europeia. Pesquisa realizada em 2010 indica que a tradução do francês para o inglês é quase perfeita e outras realizadas em 2012 mostraram que a tradução do Italiano para o Inglês também é relativamente precisa (GOOGLE TRADUTOR, 2015).

O referido tradutor automático não aplica regras gramaticais, uma vez que seus algoritmos são baseados em análises estatísticas. Dessa forma, ele não faz tradução de uma língua para outra (L1 → L2). Ao contrário, ele primeiramente traduz para o inglês e então para a língua-alvo: (L1 → EN → L2). O idioma inglês é ambíguo, como muitas línguas humanas e, como há dependência de um contexto para uma melhor interpretação, sempre há erros (SILVA, 2010).

Piruzelli (2011) salienta, de forma mais analítica, as considerações feitas por Silva (2010) e Aiken e Balan (2011) no tocante à procedência das traduções do Google tradutor, ao afirmar que os resultados exploratórios desenvolvidos para o sistema de tradução do Google não mostra uma confiabilidade consistente, e elenca que seu desempenho pode ser atribuído aos distintos pesos colocados nas possibilidades tradutórias: (1) devido às divergências de frequência de ocorrências das formas e construções lexicais e morfológicas propaladas na rede virtual e (2) devido ao fato de os dados, na rede, não estarem disponíveis para o tradutor em quantidades constantes, não serem estáveis, mas, sim, variáveis com o tempo e ao sabor do momento em que a tradução é realizada.

No contexto da pesquisa aqui apresentada, um dos questionamentos mais relevantes é justamente em que medida as limitações dessa ferramenta tradutória podem ser socializadas em sala de aula, num contexto de colaboração, de forma a fazer com que o aprendiz de inglês como língua estrangeira pense, trabalhe e partilhe seus conhecimentos do idioma, gerando, pois, um aprendizado significativo para suas vidas.

O ensino de língua inglesa como língua estrangeira, na perspectiva do ensino atual, precisa ter uma proposta metodológica em que a suplantação dos métodos é importante, com vistas a empoderar professores que, cientes de seus objetivos, poderão lançar mão do que lhes convier para ensinar sua turma. Seja usando a tradução automática ou outros instrumentos, os meios usados para se chegar à aprendizagem acabam se tornando irrelevantes, o que, por sua vez, implica desconsiderar o próprio conceito de método (OLIVEIRA, 2014).

Se hoje nossos alunos têm oportunidade de utilizar aplicativos tradutórios, como o Google tradutor, para executar suas atividades, fato impensável em outras épocas, quando quase ninguém tinha acesso à Internet, que seja pelo parâmetro da praticidade, que de maneira ampla, se refere à relação entre teoria e prática e, de maneira específica, à habilidade do professor de monitorar a eficácia de sua própria prática pedagógica (COSTA; DANIEL, 2013).

No próximo item, mostramos alguns aspectos comparativos das traduções proporcionadas pelo Google tradutor, expondo de que forma isso pode ser explorado, para o ensino de LE.

#### **1.2.4 O uso do Google tradutor: desenvolvimento e aspectos comparativos**

Até chegar à sala de aula, a TA passou por um longo processo histórico (COSTA; DANIEL, 2015). A TA foi gerada a partir de um contexto histórico e político estratégico, em que havia a necessidade de uma produção tradutória rápida, e evidentemente com propósitos estratégico-militares, devido à Guerra Fria, e com isso, os mecanismos de tradução automática obtiveram espaço dentro de uma direção da pesquisa linguística (SILVA, 2010).

Hutchins (1995) e Stringer-Okeffe (2004) ponderam que a complexidade deste trabalho fazia necessário, por parte dos desenvolvedores, a continuidade da melhoria dos programas em face da necessidade de um maior foco nas questões sintáticas. Projetos foram baseados em avanços na linguística, especialmente no desenvolvimento de modelos de gramáticas gerativas transformacionais que apareciam para oferecer novas possibilidades para as traduções automáticas.

Hutchins (1995) salienta que, durante os anos 80 e 90, ocorreram avanços importantes na área da tradução automática, uma vez que as demandas administrativas e comerciais das comunidades multilinguais estimulavam a procura pela tradução.

Extraí-se também que o início dos anos 90 testemunhou desenvolvimentos vitais na área de tradução automática com mudanças radicais na estratégia de tradução baseadas em

regras gramaticais para aquela baseada nos corpos dos textos e exemplos (como o Programa Reverso). A língua passava a não ser mais vista como uma entidade estática governada por regras fixas, mas um *corpus* dinâmico que muda de acordo com o seu uso e seus usuários, evoluindo de acordo com o tempo e as realidades culturais e sociais (STRINGER-OKEFFE, 2004).

De acordo com os propósitos da pesquisa estabelecida por Pereira (2013), observaram-se algumas deficiências apresentadas no produto tradutório que revelam as limitações deste processo, além de haver situações em que palavras não são traduzidas, e apresentar estruturas ilógicas, em relação às regras gramaticais da língua-alvo. O Google tradutor, nos intervalos de um ano, apresentou variedade nos resultados, tendo como pressuposto que sua base de dados estatísticos passou por alguma evolução, com o conseqüente aprimoramento dos algoritmos utilizados para escolher contextos significativos de referência.

O Sistema de TA baseado em estatística (SMT) emprega um modelo estatístico, baseado na análise do *corpus*, para gerar o texto na língua-alvo. Tal mecanismo conta com diferentes algoritmos baseados em probabilidade e estatística para fazer traduções. Para os pesquisadores da época, era consenso que, para a criação de um tradutor automático de qualidade, seria necessário um bom entendimento das relações lexicais entre os elementos de uma frase, o que era considerado mais importante do que a obtenção de uma análise sintática sólida. Nesse sentido, a proposição era de que o êxito que se tem ao alcançar uma probabilidade de 50% na antecipação de um enunciado tem a ver em parte com o nosso conhecimento empírico e tácito de ocorrência e coocorrência lexical (PEREIRA, 2013; WILKIS, 2009; KING, 1956; KIT; WONG, 2008).

Sob o crivo, portanto, de um modelo estatístico de linguagem, Specia e Rino (2006, p. 71-72) apud Pereira (2013, p.27-28), asseveram que estes sistemas se pautam na utilização de técnicas estatísticas que consideram na análise de seus dados de entrada as seguintes probabilidades para a execução de uma tradução:

- a probabilidade de uma dada sentença no texto-fonte ocorrer no texto alvo;
- a probabilidade de uma dada palavra no texto-fonte ser traduzida como uma ou mais palavras no texto-alvo;
- a probabilidade de uma dada palavra ser traduzida como outra no texto-alvo;
- a probabilidade de cada palavra em um texto-fonte apresentar o mesmo posicionamento quando comparado ao texto-alvo.

Tais possibilidades levantadas fazem-nos observar que o uso de modelos probabilísticos nos tradutores estatísticos é a necessidade de corpora de textos bem escritos,

fator que faz com que suas traduções fiquem muito dependentes destes contextos. Há, da mesma maneira, deficiência nos modelos estatísticos apresentados, usados no processo tradutório e, não obstante muitas vezes, com *corpora* muito grandes, muitas traduções apresentam sérios problemas estruturais (PEREIRA, 2013; SILVA, 2010, WILKIS, 2009).

Pereira (2013) ressalta de igual modo e num âmbito exemplificativo regras que podem ser mal interpretadas, mesmo com estruturas gramaticais simples. Vejamos algumas frases com o Google tradutor:

*Google Tradutor*

He goes home.	Ele vai para casa.
He went home.	Ele vai para casa.
He has been going home.	Ele foi indo para casa.
He will go home.	Ele vai voltar para casa.
He will be going home.	Ele estará indo para casa.
He is gonna go home.	Ele vai voltar para casa.
He is going to go home.	Ele vai voltar para casa.

Quadro 01. Exemplificação de traduções de frases pelo Google Tradutor  
Fonte: Pereira (2013, p. 29)<sup>8</sup>

Pereira (2013) destaca ainda que o Google tradutor é capaz de apresentar em intervalos de tempos, como já aqui demonstrado, modificações nos resultados, uma vez que ele lida como o provimento de algoritmos atualizados de inteligência artificial que adiantam a tradução de uma sentença duvidosa. Tais modificações, entretanto, ainda são sujeitas à ambiguidades e limitações.

Acentua-se que este trabalho tradutório se assenta em um conhecimento sistemático de um par linguístico, com o fim claro de potencializar o número de textos passíveis de processamento, visto que sua subordinação a um *corpus* de referência seria diminuída e, desse modo, aumentaria o intento de processamento da máquina tradutória (SILVA, 2010). Pereira (2013) acrescenta, de maneira análoga, que a referida restrição abrandava as deficiências relacionadas ao compêndio de dicionários especializados em determinadas áreas, porém, faz crescer a ocorrência de dubiedades lexicais e estruturas incoerentes quando há levantamento de vocabulários diversos do conhecimento ali estruturado. É certo que, da mesma forma que os tradutores estatísticos, esta abordagem vem ganhando primor com o passar dos anos, com a confecção de dicionários próprios, bancos de dados de terminologia técnica e maior atenuação na definição dos resultados por intermédio de instrumentos de esclarecimento léxico-morfológico.

<sup>8</sup> Pereira (2013) salienta em seu estudo que as traduções apresentadas no Quadro 01 podem apresentar variações em razão das constantes atualizações feitas no banco de dados do Google tradutor.

Karnal (2015), em sua pesquisa sobre estratégias de leitura usando o Google tradutor, considera que, ainda que tenhamos ciência das limitações da tradução desta ferramenta (convenções de escrita: questões gramaticais e de vocabulário), é preciso, no âmbito da utilização do Google tradutor, para efeitos de aprendizagem, que o professor conscientize o aluno a estar atento para esses conflitos na comparação entre a tradução sugerida e a TA com um apelo didático, em que o docente instigue o alunado a não excluir esta ferramenta, mas usá-la a favor de seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, Karnal (2015, p. 92) mostra a seguinte TA apresentada pelo Google tradutor, a partir do fragmento também mostrado logo abaixo:

**Fragmento de um texto:** This paper describes how a government elected to power in Belo Horizonte in 1993 introduced a participative budget. This not only meant a much greater involvement by citizens and community organizations in determining priorities but also a more transparent and accountable form of government. The paper describes also how this innovation changed the priorities in public spending. (Bretas,P.R.1996)

**Tradução automática do texto:** Este documento descreve como um governo eleito para *poder*, em Belo Horizonte, em 1993, introduziu um orçamento participativo. Isto não só significa uma maior participação dos cidadãos e organizações comunitárias na determinação de prioridades, mas também *a mais forma transparente* e responsável *do* governo. O documento descreve também como essa inovação mudou as prioridades em *público gastos*.

**Tradução nossa:** Este documento descreve como um governo eleito para **o poder**, em Belo Horizonte, em 1993, introduziu um orçamento participativo. Isto não só significa uma maior participação dos cidadãos e organizações comunitárias na determinação de prioridades, mas também **uma forma mais transparente e responsável de governo**. O documento descreve também como essa inovação mudou as prioridades **nos gastos públicos**.

Num confronto comparativo entre a tradução automática e a revista, e pensando no processo de construção colaborativa de revisão textual de textos traduzidos pelo Google tradutor, pelos colaboradores de nossa pesquisa, observamos que as mudanças necessárias para que o texto esteja de acordo com as convenções de escrita são poucas. Como se pode observar, na expressão *um governo eleito para poder*, a inserção do artigo *para o poder* auxilia na compreensão da ideia proposta pelo autor. Além do mais, na expressão *a mais forma transparente*, fez-se necessário a inversão dos termos *para uma forma mais transparente*, substituindo o artigo definido “a” para o artigo indefinido “uma”. Observou-se também que no final da sentença, a expressão *público gastos* seguiu literalmente a regra do inglês adjetivo-substantivo, havendo a adequação para *gastos públicos*. Porém, uma vez

comparado aos acertos, estes são em maior número. Os desvios estão relacionados a poucos itens lexicais e algumas construções sintáticas (KARNAL, 2015).

Dessa forma, uma vez que essa tecnologia faz parte da nossa realidade de ensino de LE, vemos que sua exclusão da sala de aula não é a melhor ideia, e sim sua agregação ao processo de aprendizagem, de modo que se possa discutir como alternativa viável a reflexão conjunta sobre os desvios, os acertos e suas contribuições. Nessa perspectiva, é que a utilização do Google tradutor pode ser recomendada, ou seja, como um mecanismo que traz benefícios para a compreensão leitora da tradução, a partir das falhas que apresenta (COSTA; DANIEL, 2013; KARNAL, 2015; PEREIRA; KARNAL, 2013).

Tal realidade faz-nos refletir sobre os constantes desafios e necessidades de mudanças. Consideramos salutar a observação de práticas de ensino-aprendizagem que reconhecem a necessidade de adaptações às novas realidades de nossos discentes. Isso significa abrir-se ao novo, através da negociação, da colaboração e da mediação (OLIVEIRA, 2014; PAIVA, 2015; VIEIRA, 2015).

Neste sentido, entendemos que o caminho da aprendizagem colaborativa de línguas seja uma alternativa para os que utilizam o Google tradutor e a tradução em sala de aula. É uma forma de criar uma atmosfera mais favorável ao ensino e de resguardo às características individuais do alunado, num ambiente que favorece a interação e o compartilhamento de experiências de todos, sem margem para exclusões ou exaltação de pontos de vista isolados.

A seguir, uma vez que mostramos a aprendizagem colaborativa como uma alternativa que possa enriquecer este processo, apontamos suas características principais e seus benefícios para aprendizagem de ILE.

### **1.3 A teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa**

Como afirmamos na introdução deste estudo, o foco desta pesquisa foi a utilização das atividades colaborativas durante o processo de revisão de textos traduzidos pelo Google tradutor. Assim sendo, nesta seção apontamos alguns conceitos pertinentes à teoria sociocultural, que favorecem uma melhor percepção da aprendizagem colaborativa e do trabalho em grupo.

### 1.3.1 A teoria sociocultural e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

A teoria sociocultural concebe a aprendizagem como um processo social e a origem da inteligência do homem na sociedade ou cultura (LANTOLF, 2001; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976; WELLS, 1999). O foco da teoria de Vygotsky é o fato de que a interação social desempenha papel preponderante no desenvolvimento da cognição. Vygotsky (1998) acreditava que tudo é aprendido em dois níveis. O primeiro, através da interação entre as pessoas, e, conseqüentemente, na estrutura mental do indivíduo. Todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes: primeiramente, no nível social e, mais tarde, no individual; primeiramente, entre as pessoas (processo interpsicológico) e depois, internamente (processo intrapsicológico).

Tal processo se relaciona igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se de relações reais entre os indivíduos (VYGOTSKY, 1998). Um segundo aspecto da teoria de Vygotsky é a ideia de que o potencial para o desenvolvimento está adstrito à zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP). Este construto teórico preconiza sobre a área da exploração para a qual a criança é cognitivamente preparada, mas requer ajuda e interação social para o desenvolvimento completo. Vygotsky (1998, p. 42) expõe que a ZDP mostra a distância “entre o nível de desenvolvimento real (produção individual) em que a criança se encontra e o nível de desenvolvimento potencial (produção mediada), ou seja, a possibilidade de as crianças realizarem uma tarefa com o auxílio de um par mais competente”.

Ainda de acordo com Vygotsky (1998), o processo educacional encontra-se profundamente enraizado no meio sociocultural. Dessa forma, a aprendizagem é uma questão de desenvolvimento cognitivo, bem como de práticas sociais compartilhadas. Os aspectos cognitivos e sociais andam lado a lado no processo de aprendizagem em sala de aula. O processo primário que gera a aprendizagem é a interação, mais especificamente, um envolvimento com os outros aprendizes e o professor em atividades conjuntas em busca de oportunidades de adquirir conhecimentos.

O professor ou o par mais competente é capaz de ajudar o aprendiz por intermédio de *scaffolding* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) caracterizado por uma estrutura de apoio ao aprendiz que se estrutura em razão das necessidades que emergem no momento da interação. O *scaffolding* é um processo de oferta de auxílio à aprendizagem caracterizado como condicionado, colaborativo e interativo (MURRAY, 1992; STANDISH, 2005). O comportamento é condicionado quando uma ação depende de outras. É colaborativo quando a

solução de um problema é alcançada conjuntamente. E é interativo quando inclui as atividades de duas ou mais pessoas que estão mutuamente ligadas. Por meio desse comportamento, o par mais competente pode criar condições para que o aprendiz atinja compreensão do novo conhecimento de modo que ele seja capaz, futuramente, de reutilizar as informações obtidas sem que haja intervenção do outro (BASTOS, 1998; CARTER; NUNAN, 2001; STEVENS, 1991; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

Vygotsky (1998) estabelece, dentro de uma perspectiva do caminho natural da aprendizagem, que tudo que o aprendiz fizer com a ajuda do outro, ele terá futuramente a capacidade de executar de maneira individual, uma vez que estes processos se tornam internalizados, sendo parte integrante da formação e do desenvolvimento da criança.

Estudiosos como Connery (1988), Lantolf (2000) e Wells (1999) asseveram que a ZDP representa uma força motriz para a aprendizagem que é obtida na convivência entre os participantes quando eles se dedicam a uma atividade específica de modo colaborativo. Tal convivência que requer reciprocidade de ações e harmonia faz com que todos sejam capazes de aprender, desde o mais sábio até o aprendiz com mais dificuldades, desde que haja uma construção mútua de oportunidades. Tais premissas são sustentadas também por Standish (2005) e Thadphoothon (2005) quando afirmam que a aprendizagem sob o escopo da colaboração é um meio viável para encorajar o pensamento crítico, em que comunicação, razão e autorreflexão se concatenam, ou seja, os aprendizes são capazes de usar suas habilidades metacognitivas para autorreflexão sobre o próprio aprendizado.

Portanto, como a aprendizagem ocorre por intermédio de um “processo de integração” (LEFFA, 1996; SABOTA, 2000), percebe-se que é na qualidade da interação que os aprendizes se apossarão do conhecimento necessário para a solução de seus problemas.

### **1.3.2 A aprendizagem colaborativa de LE**

Conforme afirmam Behrens (2008), Lantolf (2000) e Swain (1995), a aprendizagem colaborativa requer o trabalho conjunto em direção a um objetivo comum. Esse tipo de aprendizagem tem recebido vários nomes: aprendizagem cooperativa, aprendizagem colaborativa, aprendizagem coletiva, comunidades de aprendizagem, aprendizagem entre pares ou equipe. O que essas denominações têm em comum é que todas incorporam o trabalho em grupo. Contudo, a colaboração no ensino de línguas é mais do que uma cooperação. Ela pressupõe todo o processo de aprendizagem, e isso pode incluir os educandos

que compartilham conhecimentos, alunos que colaboram e ensinam ao professor e, logicamente, também, o professor que ensina aos estudantes.

O mais importante é que os educandos se responsabilizem pela criação de um ambiente colaborativo e interacional de trocas de saberes e criação de responsabilidades, e para se alcançarem os objetivos propostos, é necessário que os aprendizes tenham se auxiliado na busca pelo conhecimento.

Toda a fundamentação abarcada pela aprendizagem colaborativa encontra respaldo na teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky (1998) nos anos posteriores à Revolução Russa. De acordo com a teoria explicitada, a nossa percepção sobre o mundo não se sucede de modo imediatista. A compreensão das relações que acontecem em nosso meio social se dão a partir de instrumentos psicológicos que nos permitem conceber o mundo, as pessoas e a nós mesmos (SABOTA, 2008).

De acordo com os proponentes da aprendizagem colaborativa, o fato de os estudantes estarem ativamente intercambiando ideias, debatendo e negociando sentidos com os elementos de seus grupos aumenta o interesse do aluno pela aprendizagem. O importante é que toda essa conexão de responsabilidades coletivas em busca da aprendizagem faça com que os estudantes sejam encorajados a se tornarem pensadores críticos (COLLIER, 1980; CONNERY, 1988; COOPER, 1990; MURRAY, 1992). Dolly (2008) aponta que os estudantes que trabalham em pequenos grupos criam condições mais propícias para a aprendizagem. Além do mais, eles retêm a informação por mais tempo e se mostram mais satisfeitos com suas aulas.

Nas percepções de Figueiredo (2001) e Sabota (2002; 2008), para que a aprendizagem colaborativa seja efetiva, impõe-se a existência de objetivos coletivos e responsabilidades individuais. Isto significa que a aprendizagem em comento deve assegurar que cada membro do grupo aprenda efetivamente algo. No campo das ideias trabalhadas, os exercícios a serem feitos pelos membros devem distribuir responsabilidades, de modo que sejam completamente executados. Isso implica dizer que cada membro aprenderá um determinado conceito e será responsável por explicar/ensinar aos demais elementos, de modo que todos possam intercambiar funções e construir saberes em conjunto.

De fato, tem-se sustentado que os alunos que aprendem mais são aqueles que dão e recebem explicações elaboradas sobre o que eles estão aprendendo e como estão aprendendo (FIGUEIREDO, 2001; MURRAY, 1992).

Nesse processo de aprendizagem, há muitas possibilidades que se abrem, em razão das práticas de interação: correção dialogada, revisão colaborativa, leitura colaborativa etc.

Em se tratando, pois, do estudo aqui desenvolvido – o uso da tradução automática de textos em inglês sob o viés da aprendizagem colaborativa – vemos que a base do trabalho colaborativo é o sociointeracionismo: o conhecimento é construído e transformado pelos estudantes. O processo deve ser entendido como algo em que o aprendiz faz, ativando estruturas cognitivas já existentes ou construindo novas estruturas cognitivas que acomodem o novo *input* (COLLIER, 1980; MORAN, 2012; VYGOTSKY, 2008).

Nesse trabalho, acerca de revisão dialogada entre grupos, sobre textos traduzidos por um tradutor automático, foi necessário sustentar a ideia de que os aprendizes não recebem passivamente o conhecimento do professor; ensinar torna-se uma negociação entre todas as partes interessadas na construção coletiva do conhecimento.

### **1.3.3 A relevância do trabalho em grupo: benefícios das práticas de revisão dialogada**

Neste estudo, em que se almeja a prática da aprendizagem colaborativa, por meio de traduções feitas em grupo, usando a tradução automática e, conseqüentemente, a revisão dialogada, verificando as limitações apresentadas pelos produtos das traduções, feitas eletronicamente, os alunos têm a oportunidade de vivenciar a melhor forma de produzir conhecimento acerca dos textos lidos em língua inglesa, observando os desvios apresentados pela máquina e, em muitas circunstâncias, por eles mesmos.

Sob este escopo, Figueiredo (2001) define que a revisão dialogada é uma oportunidade dada aos discentes para que eles, entre si, possam fazer uma reavaliação de seus textos, permitindo, de modo procedente, maior interação e colaboração entre os aprendizes, gerando, com isso, a aprendizagem. No caso desta pesquisa, os discentes avaliam os desvios produzidos pelo tradutor automático e, numa perspectiva de colaboração, reveem essas traduções e averigam o que podem manter, o que devem mudar, a fim de que o produto seja satisfatório. Concomitantemente, o grupo verifica se foram cometidos equívocos, ao manter determinados erros produzidos pela máquina.

Interessante frisar que Figueiredo (2015), de forma dialógica com Adams (1995), Steven, Slain e Farnish (1991), Faramarzy (2003) e Ghaiith (2004), avalia que a teoria sociocultural não enxerga os erros como representações do fracasso no processo de aprendizagem, mas como consequência da tentativa do aprendiz de obter comando em face de uma determinada atividade. Os referidos autores sustentam que o aluno, no afã de executar uma tarefa, vale-se de estratégias que podem levá-los ao cometimento do erro.

O nosso estudo está relacionado ao processo de leitura e revisão colaborativa de textos traduzidos pelo *Google tradutor*, e afirmamos que a referida prática pode ser benéfica na aprendizagem de uma LE.

Figueiredo (2015) estabelece que a revisão colaborativa é o momento em que os escritores verificam a maneira como o texto foi escrito, bem como seu conteúdo. Tomando tais instrumentos como base, eles têm a chance de solucionar problemas gramaticais e semânticos, e de examinar se o que foi redigido corresponde às suas intenções preliminares.

Mediante tal conceito, vê-se que o ato da revisão é também um momento de leitura. Num viés interacionista, segundo Moita Lopes (2001) e Sabota (2002), a leitura pressupõe um fluxo de comunicações, visto que ler leva em conta tanto a informação estampada na página quanto a informação que o leitor transporta para o texto. Trazemos tais aspectos de interatividade da leitura para este estudo, uma vez que ela não é realizada apenas no texto ou no leitor. A construção de significados de um texto se dá pela interação, isto é, pela troca mútua dos conhecimentos do leitor, do autor e da produção textual.

A adoção do modelo interativo neste estudo se deve ao fato de ser ele a descrição mais aceita do processo de leitura entre os estudiosos (FARAMARZY, 2003; MOITA LOPES, 1996; NUTTALL, 1996; KLEIMAN, 2001, entre outros). Ele combina elementos tanto do modelo ascendente (*Bottom up*) - em que a leitura se dá de forma linear, com reconhecimento das palavras de maneira mecânica e rápida - quanto do descendente (*Top down*) - em que a compreensão da leitura é alcançada, do leitor para o texto, por meio da predição e confirmação de hipóteses.

De acordo com o modelo interativo, a leitura é um processo de interação, ou seja, o leitor constrói uma interpretação pessoal do texto, e “lança mão de estratégias cognitivas que o capacitam a compreensão leitora bem sucedida” (KARNAL; PEREIRA, 2013, p. 63).

Silva (2004) e Sabota (2002) ponderam que a leitura interativa dá ao aluno a oportunidade de fazer utilização tanto do conhecimento sistêmico, aquele que se vincula às competências linguísticas, quanto do conhecimento esquemático, adquirido pelas pessoas, ao longo de suas relações sociais. Por meio desses conhecimentos, os aprendizes criam expectativas em torno do que encontram no texto.

Nessa construção de expectativas e nesse intercâmbio de ideias e posicionamentos entre o escritor e o texto, a prática da revisão entre os membros de um grupo faz com que estes compartilhem entre si conhecimentos e valores (ALLWRIGHT, 1984; CHOUDHURY, 2005). Tal prática permite uma interação entre os envolvidos e cria-se um ambiente em que a

espontaneidade acontece livremente, motivo que justifica a necessidade do professor posicionar-se como mediador e facilitador da aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1998), os aprendizes desempenham papel preponderante em contextos de aprendizagem em que eles têm papel ativo na troca de experiências. Afirmam ainda, que os indivíduos usam ferramentas que se desenvolvem a partir de suas práticas culturais, tais como o discurso e a escrita, para mediar seus ambientes sociais. A revisão executada pelos grupos dá aos alunos chances maiores de obter independência. O fato de trabalharem sem que o professor controle cada passo leva os alunos a tomar decisões coletivas próprias e autônomas (HOLEC, 1981; MASTRELLA DE ANDRADE, 2011), num ambiente que se constitui em base para aquisição da segunda língua.

Atividades de revisão colaborativa fazem com que a aprendizagem esteja dependente da troca de informações entre os aprendizes, que criam condições de partilha e construção de saberes, numa relação de interação. Com um espírito de envolvimento, compromisso, dedicação, os aprendizes se sentem motivados por aumentar a aprendizagem do colega. Favorece-se, por certo, um espírito de interdependência positiva, ou seja, o sentimento de que o sucesso de um está diretamente ligado ao sucesso do outro. Trata-se de uma aprendizagem que depende da integração entre os elementos dos grupos, favorecendo, futuramente, a independência, para aquisição da autonomia (VIEIRA, 2015).

Estudos apontam que, no exercício da colaboração na aprendizagem de línguas, a forma mais comum de revisão de textos é a executada pelo docente. Todavia, isso nem sempre é uma forma eficiente, uma vez que não há o envolvimento do aluno neste processo (FIGUEIREDO, 2001).

Figueiredo (2001) e Vieira (2015), em seus estudos sobre o processo de revisão colaborativa entre alunos acadêmicos, estabelecem que a revisão dialogada conduz os aprendizes a uma maior produtividade, numa associação de negociação e colaboração, instrumentos que levam os alunos a se sentirem mais autônomos e mais participativos na construção do conhecimento linguístico. Os referidos autores, em face dos resultados de suas pesquisas, demonstram que os momentos de colaboração e de intercâmbio de informações representaram para os alunos a oportunidade de trilhar novos caminhos, de vivenciar um novo processo, sem tantas dificuldades para a aprendizagem da língua, revestidos de um espírito mais independente.

Johnson e Johnson (1999), Lantolf (2000), Paiva (2014) e Swain (1998), ao também realizarem pesquisas sobre o estudo de aquisição de segunda língua, de acordo com a teoria sociocultural, indicam como benefícios dessa interação a possibilidade de o aprendiz ganhar

maior autonomia e responsabilidade na execução de suas tarefas, bem como o desenvolvimento de aspectos afetivos como os relacionados à motivação, autoestima, autoconfiança e cuidado na relação com o bem-estar do colega.

A maximização de promoção de oportunidades de *input* e de *output*, na aprendizagem colaborativa, cria um ambiente de ajuda mútua entre os aprendizes (FIGUEIREDO, 2015) na medida em que surgem momentos de reflexão sobre a língua que se está aprendendo.

A revisão entre os pares desperta nos alunos, através de trocas de ideias e diálogos sugestivos, o desejo pela melhoria na escrita destes textos, engajando-se no processo de aprendizagem de modo crítico e reflexivo. Essa forma de interação entre os pares encontra respaldo na teoria de Vygotsky (1978), segundo o qual a utilização da língua, em qualquer contexto comunicativo, é uma atividade social.

A prática da revisão dialogada, segundo pesquisas realizadas (CARVALHO, 2010; DONATO, 1994; LANTOLF, 2000; MURRAY, 1992; PAIVA, 1994; SWAIN, 2000, entre outros) evidencia que os alunos, nos contextos de aprendizagem, são capazes de representar diversos papéis sociais, proporcionando situações que requerem agir na condição de quem ensina e ao mesmo tempo aprende, dar e receber orientações. É uma forma de aprendizagem em que o aluno sente a presença de um leitor de seu texto, que não seja apenas o docente.

Sabota (2002; 2008), ao estabelecer os benefícios da revisão colaborativa, ponderando que ela faz com que os alunos pratiquem a habilidade da leitura e da discussão, dialoga com Figueiredo (2001; 2015), quando ressalta as vantagens das atividades de grupo no ensino de LE. Os referidos autores sustentam que tal atividade amplia as chances de prática da língua e propicia um clima afetivo crédulo, ao isentar os discentes da pressão de serem corretos o tempo todo.

Sabota (2002) assinala, em vista destas ponderações, que é esta heterogeneidade entre os elementos do grupo que facilita a troca de informações entre eles, visto que quando eles percebem a divergência ali existente, este é o momento mais propício para o intercâmbio de opiniões e dados.

Lidando com erros, acertos, interações e comunicação, o professor de LE pode garantir em sala de aula um contexto de promoção do uso da língua. No caso do inglês como LE, o professor pode trabalhar com vistas a desenvolver nos discentes as habilidades que lhes façam compreender o inglês que os cerca, nos mais diferentes meios de comunicação: o aluno está o tempo todo, com o rádio e a TV ligados, usando aplicativos em celulares ou no computador ou com a ânsia de consumir produtos dos shopping centers e outras lojas especializadas. O professor de ILE, na atual conjuntura, lida com a exposição do aluno a esta

realidade, cabendo-lhe o exercício diário de promover habilidades que os auxiliem a se tornarem sujeitos de seu processo de aprendizagem (MICOLLI, 2010).

Lantolf (2000) e Micolli (2010), em suas pesquisas acerca da colaboração no aprendizado de inglês como língua estrangeira, asseveram que nas relações estabelecidas pela aprendizagem colaborativa há uma construção coletiva do conhecimento, em situações mais naturais, visto que não há papéis pré-definidos no momento da interação. Sabota (2002; 2008) caracteriza o docente como o monitor da aprendizagem que observa os avanços dos grupos durante a realização das atividades; como consultor, uma vez que o aluno pode demonstrar dúvidas que não são sanadas no momento das interações entre os aprendentes; como co-aprendiz, uma vez que nesta abordagem, o intercâmbio de experiências entre docente e alunos tem um aspecto bastante valorativo, tanto quanto o aspecto linguístico da língua estrangeira; como facilitador, promovendo um ambiente de aprendizagem propício à mediação de ideias e conhecimento e não ao controle de tudo; como promotor de atividades para trazer mudanças em favor do aprendiz, em favor do seu desenvolvimento; e de conciliador, para resolver os conflitos que possam eventualmente aparecer entre os integrantes.

O professor, neste processo, se esquia de resolver os problemas para os alunos, e de dar respostas direcionadas (COLLIS, 1993; GROSZ, 1996; LANTOLF, 2010; SABOTA, 2002). O trabalho colaborativo em sala de aula, com orientações dadas pelo docente, promoverá uma aprendizagem autônoma, a fim de que o aluno, de forma gradativa, seja capaz de realizar suas tarefas de maneira cada vez mais independente.

Vemos, pois, que a realização destas atividades, seguindo os pressupostos da colaboração, requer aceitar e respeitar as diversas formas de aprendizagem dos alunos, visto que as preferências dos discentes não são exatamente iguais ou diferentes, devendo cada estilo ser contemplado em sua individualidade.

As atividades de revisão dialogada, portanto, reiteram os benefícios da aprendizagem colaborativa, na medida em que ela favorece ativamente a troca de ideias, o debate e a negociação no trabalho feito pelos grupos em sala de aula, o que aumenta o interesse deles pelo processo de ensino e aprendizagem. Mais do que o interesse em si, os alunos se engajam numa situação reflexiva sobre as relações que eles estabelecem perante a sociedade e os colegas, dando ênfase à construção de valores como a autonomia e o pensamento crítico.

Destarte, uma vez depreendida a fundamentação teórica de nossa pesquisa, partimos, a seguir, para os procedimentos metodológicos usados para a coleta e a análise dos dados.

## **CAPÍTULO 02**

### **METODOLOGIA:**

### **DIÁLOGO COM OS PROCEDIMENTOS E A EXECUÇÃO DA PESQUISA**

*Eh, se pensarmos, usamos tecnologia, o tempo todo (risos). O livro é uma tecnologia, o giz é uma tecnologia, agora as novas tecnologias devem ser exploradas a favor do aprendizado, tipo, se eu deixo o aluno consultar o notebook, o celular na sala, por exemplo, acho que não tem problema. Mas se eu sentar, não observar o que eles estão fazendo, não direcionar a aula, este aluno vai buscar, sei lá, o facebook, o twitter, o instagram...até fotos de pessoas nuas, site pornográfico... o que vier na imaginação (risos). Então, é uma questão de responsabilidade coletiva, eu permito o uso da tecnologia na sala, desde que ela esteja a favor do aprendizado e não contra, porque se for usar, só por usar, para chamar atenção, fica nas tecnologias antigas mesmo: quadro, giz, caderno. É melhor!*

Professora Pink - Entrevista

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa, expondo as razões pelas quais optamos pela pesquisa qualitativa com as técnicas de estudo de caso naturalístico, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, traçando, outrossim, as características dos colaboradores da nossa investigação, tais quais, os alunos e a professora.

Mediante o delineamento deste percurso, expomos a descrição dos procedimentos adotados, com vistas à análise dos dados.

#### **2.1 Área e linha em que a pesquisa se inscreve**

A presente pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada, que é definida como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, focada na deliberação de problemas concernentes ao uso da linguagem de natureza processual, que coopera com o avanço do conhecimento teórico e que faz uso de métodos qualitativos e quantitativos nas pesquisas, tendo como principais campos acadêmicos de investigação a linguística, a

educação, a psicologia, a antropologia e a sociologia (ALMEIDA FILHO, 2008; MOITA LOPES, 2006; SPILLNER, 1995).

Sua linha é a da linguagem e práticas sociais, que se propõe estudar as diversas maneiras de manifestação sociocultural por intermédio de diferentes linguagens e em contextos históricos distintos. Trata-se de uma área investigativa que leva em consideração os contextos em que acontecem as interações operadas pelo discurso como prática social, objetivando desenvolver pesquisas que examinem fenômenos linguístico-discursivos que se perfazem em diferentes momentos sociais, com ênfase em ambientes educacionais, formais ou não, centrando-se no estudo das práticas de discurso e interação, em situações variadas (CELANI, 1992; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; MOITA LOPES, 2006; ROJO, 2012).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que pautamos nossos estudos na compreensão de fenômenos do mundo real, atendo-nos ao caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivenciada pelos seres humanos. A pesquisa qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995; DIEZ; HORN, 2003; BORTONI-RICARDO, 2008).

O estudo também tem caráter de pesquisa interpretativista, visto que se preocupa com as especificidades do significado e da ação na vida social, levando em conta as interações entre os indivíduos. Nesse sentido, Erickson (1990) estabelece que a conduta da pesquisa interpretativista, principalmente no campo do ensino, envolve intensa observação num contexto educacional, seguida de uma reflexão contundente sobre o que se viu neste espaço, intercambiando o ponto de vista do pesquisador, a partir das teorias pertinentes à temática analisada.

## **2.2 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso**

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso naturalístico e foi realizada numa sala de aula de 3º ano do ensino médio, durante as aulas de inglês em uma escola pública da cidade de Goiás- GO.

Para que esta pesquisa seja denominada um estudo de caso, faz-se mister reconhecer que temos como objeto a ser investigado, um sistema bem demarcado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, em que temos como foco a prática da revisão colaborativa de textos traduzidos por alunos de uma turma de 3º ano de ensino médio de uma escola pública, na cidade de Goiás.

De tal sorte, trata-se de um estudo de caso naturalístico, ou seja, que prioriza a abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que as características consideradas essenciais são a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e questionamentos; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo (ANDRÉ, 1995; VENTURA, 2007; BORTONI-RICARDO, 2008).

Como os problemas são estudados no ambiente em que eles acontecem, de forma natural, sem manipulação intencional por parte do pesquisador, reputa-se tal estudo como sendo “naturalístico”, ou seja, algo que se dá de modo espontâneo, ciente de que os fenômenos são influenciados pelo seu contexto (VENTURA, 2007).

O caso foi escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é, por si mesmo, interessante. De qualquer forma, o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar um determinado objeto é compreendê-lo na sua singularidade (VENTURA, 2007). Isso não impede, todavia, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e a sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (DIEZ; HORN, 2003).

Conforme afirmam Larsen-Freeman (1991), Lewis (1993) e Sabota (2002), as pesquisas acerca da aprendizagem de LE, com o foco no desenvolvimento de professores e alunos de idiomas, são de grande relevância, visto que nossa prática pode ser melhorada, a partir de observações que levem em consideração uma relação contínua e simbiótica entre experiência, reflexão sobre essa experiência e, finalmente, sua internalização.

A sala de aula constitui-se num espaço onde essas aprendizagens são configuradas, sendo a pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem em LE uma oportunidade de percepção de que o foco do ensino deve centrar-se no uso colaborativo de meios que possam mediar a criação, obtenção e comunicação de sentidos (LEWIS, 1993; PAIVA, 2014).

A partir do que depreendemos das discussões, o estudo de caso realizado numa sala de aula é proveitoso, na medida em que favorece a representação dos mais variados pontos de vista em torno de uma dada realidade social, ou seja, de um espaço de ensino regular (ANDRÉ, 1995). Por intermédio da exposição dos princípios que norteiam as suas representações, o pesquisador tem a missão de fornecer respostas às múltiplas perspectivas que envolvem um determinado contexto de convivências e aprendizagens.

Objetiva-se, pois, fazer com que o leitor, através das generalizações naturalísticas (ANDRÉ, 2005), ou seja, da percepção das semelhanças ou de aspectos típicos que ocorrem

no domínio do ser social, consiga observar a similitude de um dado caso, com outros vivenciados por ele, em âmbitos diferenciados. Trata-se, a nosso ver, de obtenção de um conhecimento tácito que equivale a sentimentos, impressões e julgamentos que o leitor vai utilizar, ao fazer suas generalizações, sendo capaz, pois, de desenvolver novas compreensões e ideias acerca das relações humanas.

Destarte, podemos inferir que, nesse contato estreito e duradouro que procuramos estabelecer na sala de aula, não passamos a ter as representações deste como a única forma de assimilar a realidade, mas a certeza de que o leitor vai ter, para si, suas próprias representações, que são tão importantes e significativas como as do pesquisador.

### **2.3 Etapas da pesquisa**

Segundo Ludke e André (1986) e Ventura (2007), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua demarcação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório.

Pretendeu-se, após o acompanhamento do planejamento de sequências didáticas para aulas de inglês do 3º ano do ensino médio, com a professora regente de uma sala de aula de 3º ano do ensino médio, de uma escola pública da cidade de Goiás-GO, observar as aulas de ILE da referida turma, para perceber de que forma os alunos utilizam a ferramenta da tradução automática ao realizar suas atividades, problematizando, assim, o uso dessa ferramenta metodológica, no processo de ensino-aprendizagem de idiomas. A coleta de dados, que ocorreu no segundo semestre de 2014, teve como instrumentos: questionários, entrevistas, transcrições parciais das aulas, o produto das traduções feitas pelos alunos do estudo e a elaboração de uma roda de conversa, descritos no item 2.5 deste estudo.

Por sequência didática (doravante SD)<sup>9</sup>, entende-se um procedimento sistemático, com vistas ao desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de

---

<sup>9</sup>Petreche (2008) acrescenta que a sequência didática também pode ser definida como um encadeamento de atividades da escola, organizadas sistematicamente, ao redor de gêneros textuais orais ou escritos. Ela apresenta traços que permitem ao alunado o contato com formas variadas de manifestação da linguagem. Há na sequência didática um projeto de assimilação de práticas discursivas e, ao mesmo tempo, as condições estabelecidas para a efetivação desta prática. A SD tem como cerne fazer com que os alunos se contraponham com os gêneros textuais, disponibilizando-lhes a reconstrução e a apropriação deles.

interação. A SD<sup>10</sup> é um desses tipos de procedimentos que se vinculam com essa noção de desenvolvimento de ações através da linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A escola onde a pesquisa seria realizada foi selecionada a partir de um levantamento das instituições de ensino médio, que possuem laboratórios de informática e recursos tecnológicos básicos, na Cidade de Goiás-GO. Optou-se pelo Colégio Estadual de Aplicação Professor Manuel Caiado, pelo fato de esse colégio possuir os recursos tecnológicos necessários para a realização da pesquisa e pelo fato de tratar-se de uma escola interessada nas necessidades da comunidade. Além do quê, a unidade se adequa ao que é demanda contextual, como uma turma disponibilizada para os alunos da área rural.

Os dados foram triangulados para análise de acordo com a seleção de materiais que coletamos, ou seja, as transcrições parciais das aulas, das entrevistas com o professor e os alunos, as traduções realizadas em grupo, a roda de conversa e o questionário inicial.

“A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (ANDRÉ, 1995, p. 45). Há a convivência duradoura do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo examinada, por intermédio do trabalho intensivo de campo.

Isto posto, as especificidades e particularidades de um determinado objeto são cruciais para que se possa compreendê-lo. Da mesma maneira, as pessoas, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto em que estão inseridas.

Observando os estudos acerca da pesquisa qualitativa, constatamos que Bortoni-Ricardo (2008), Diez e Horn (2003), Ludke e André (1986), Macedo (2000) e Ventura (2007) assim se posicionam sobre o estudo de caso naturalístico, impondo-lhe as seguintes características: a) *os dados coletados são predominantemente descritivos*: o material colhido apresenta riqueza em descrições de indivíduos, ocorrências e situações, devendo o pesquisador atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, visto que qualquer aspecto banal pode ser primordial para um entendimento mais substancial de elementos encontrados na circunstância em investigação; b) *o processo é mais importante do que o produto*: o pesquisador interessa-se pelo estudo de um dado ao averiguar como ele se revela nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; c) *a relevância que os indivíduos atribuem às coisas e à sua vida constituem-se em elementos primordiais para o pesquisador*. Nestes estudos de caso, tenta-se capturar a perspectiva dos

---

<sup>10</sup> Para a construção da sequência didática, conforme veremos ao longo desta metodologia, a professora utilizou-se das orientações da obra “Currículo em Debate: Goiás” (ESTADO DE GOIÁS, 2006), e escolheu para seu planejamento gêneros textuais relacionados à cultura local da Cidade de Goiás.

participantes, isto é, a maneira como enxergam os temas que estão sendo discutidos. O estudo qualitativo, desta forma, leva-nos à compreensão do dinamismo interno das situações, algo que não é normalmente tão acessível ao observador externo; *d) a análise dos dados tem a tendência de avançar em direção a um processo indutivo: o pesquisador lidará com uma realidade que pode ser vista sob diferentes panoramas, não havendo uma verdade única e pronta para ela.*

Isto significa dizer que, ao decidirmos observar as aulas de língua inglesa numa sala de ensino médio de uma escola pública na cidade de Goiás, com o objetivo de evidenciar práticas colaborativas de aprendizagem, em face da tradução, aspiramos buscar dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Ou seja, uma sala de aula, enfatizando mais o processo do que o produto, e preocupando-nos em retratar as perspectivas destes participantes, na dinâmica do ensino e aprendizagem de ILE, tentando absorver a sua percepção relativa à importância daquele processo para suas vidas.

## **2.4 Contextualização da pesquisa**

A seguir, temos algumas informações mais detalhadas quanto ao cenário da pesquisa, o modo de sua realização, a finalidade com que foi consumada e sobre seus participantes.

### **2.4.1 A duração da pesquisa e as escolhas do tema, da escola e da sala de aula**

A coleta dos dados para esta pesquisa foi realizada em um período de quatro meses, entre agosto e novembro de 2014, englobando, pois, períodos do 3º e 4º bimestres do calendário letivo da escola pública investigada, no ano letivo em apreço.

Numa conversa com a professora de inglês, do turno vespertino do Colégio em questão, *Pink*<sup>11</sup>, falamos sobre os objetivos<sup>12</sup> do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias da UEG de Anápolis, bem como do projeto de pesquisa desenvolvido por nós. Logo após, discutimos sobre nosso projeto de pesquisa que envolvia uma investigação sobre o uso do Google tradutor na sala de aula. Tendo ela visto que nossa proposta envolvia o trabalho com a tradução em sala de aula, sugeriu que sua turma fosse

---

<sup>11</sup> Os pseudônimos foram escolhidos pelos participantes da pesquisa.

<sup>12</sup> De acordo com o Manual do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (2016, p.11), o objeto de estudo desta área é composto pelas práticas educativas “mediadas pelo fenômeno da linguagem como prática social. Essa mediação se dá pelas tecnologias, entendidas aqui como produção cultural, o que inclui não apenas os aparatos tecnológicos, mas também os processos linguísticos e educativos fundamentais à formação humana”.

nosso “campo de investigação”, ponderando que os alunos do 3º ano do ensino médio do turno vespertino interessavam-se por atividades envolvendo traduções baseadas em tradutores automáticos e a sua consequente revisão, após o estabelecimento do produto tradutório, em trabalhos realizados em grupos.

Em um outro momento, já estabelecida a decisão de ter a referida turma como o espaço para a coleta dos dados, a professora e eu nos reunimos, ocasião em que ela escolheu seu pseudônimo, *Pink*, assim como os alunos participantes, quando do preenchimento do questionário inicial.

Nessa ocasião, a professora acrescentou que pretendia trabalhar com traduções e revisão colaborativa, a partir de textos em inglês que contemplassem a realidade local de nosso município, cidade de Goiás, considerada Patrimônio Histórico da Humanidade, título obtido em 2001 (AGEPEL, 2015). De acordo com *Pink*, a contemplação de leituras de temas vinculados à vivência cotidiana do aluno favorecia uma aprendizagem significativa e, por experiência própria com essa turma, traduções de textos que não faziam sentido para os alunos não atingiram resultados satisfatórios.

A turma do 3º ano do ensino médio vespertino de 2014 era composta, no 2º semestre daquele ano, por apenas 04 alunos que residiam no setor rural. Houve, de acordo com a professora, uma permissão especial da Secretaria de Estado da Educação para que a referida turma fosse aberta, com um número pequeno de discentes, para contemplar alunos que viviam em fazendas e assentamentos distantes da cidade de Goiás, e que não fizeram opção por estudar em outras escolas, uma militar e outra de tempo integral.

As 2 aulas realizadas por semana eram geminadas. O planejamento da professora deveria atender às Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Goiás (2006), ao Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (2014), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

#### **2.4.2 Características do ensino de inglês na turma: material didático, práticas de ensino e metodologia**

O ensino de língua inglesa no colégio investigado tem como escopo as orientações do Projeto Político Pedagógico (2014), segundo o qual, no trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, o professor deverá organizar um conjunto de atividades que “possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e da escrita em situações de

uso público da linguagem, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical” (PPP, 2014, p. 56).

Dentre os principais objetivos do ensino de língua inglesa, encontrados no Projeto Pedagógico estão: desenvolver estratégias de leitura, possibilitando a formação de leitores autônomos e promover a formação de usuários da língua inglesa críticos e interativos.

Especificamente, para a execução deste projeto, a professora utilizou-se de vários textos retirados da Internet, que se referiam à realidade local da cidade de Goiás, no que tange a suas festividades, cultura, literatura e culinária, espelhando-se nas estratégias previamente delineadas em seu planejamento que, em seu entendimento, deram por diversas vezes atenção especial à observação da realidade local do alunado, incentivando a articulação entre a língua inglesa e o mundo social do aprendiz.

## **2.5 A coleta de dados e a materialização da pesquisa**

A conversa com a professora *Pink* nos permitiu observar características convergentes entre os interesses de investigação do pesquisador e o trabalho já realizado em sua sala de aula. Então, iniciamos este percurso, solicitando junto à Direção da Unidade Escolar, que autorizasse a coleta de dados, via expedição de Termo de Compromisso (Apêndice A), devidamente assinado pela gestora.

Em seguida, tivemos o primeiro contato com a turma, ocorrido em 22 de agosto de 2014. Nessa oportunidade, fizemos as devidas explicações, com a ajuda da professora regente, sobre a coleta dos dados. A professora explicou aos alunos presentes que meu comparecimento em sala de aula seria de um pesquisador observador, que teria, nos meses subsequentes, a tarefa de registrar, criteriosamente, o percurso das aulas, que naqueles bimestres, seriam acerca de leitura, interpretação e revisão de textos sobre a realidade local, a cultura e as dinâmicas da cidade de Goiás, por meio de trabalhos de grupo, com o auxílio de traduções automáticas.

Os quatro alunos se mostraram entusiasmados por participar deste projeto, e nessa oportunidade, responderam ao questionário inicial, escolheram seus pseudônimos e levaram os termos de assentimento livre e esclarecido (Apêndice B) para que seus pais assinassem e autorizassem suas participações. Havia 2 maiores de idade, contudo, e por isso eles assinaram e se prontificaram também a participar.

Os dados foram coletados de acordo com a quantidade de textos a que nos propusemos, inicialmente, a realizar a pesquisa, tendo a professora alegado que seriam

necessárias quatro aulas - já que as aulas eram geminadas, numa sexta-feira – para que cada texto fosse trabalhado, uma vez que os alunos deveriam submetê-lo à tradução automática, discutir colaborativamente o produto obtido e, conseqüentemente, fazer as revisões e correções que os textos requeriam. As aulas, denominadas de “encontros”, foram realizadas no período de 29 de agosto a 14 de novembro de 2014. Os textos, as traduções e as revisões encontram-se nos Anexos A, B, C, D, E, F e G. O quadro a seguir descreve os encontros e as atividades realizadas então:

**Quadro 02. Histórico dos encontros e textos trabalhados**

<b>Data</b>	<b>Encontros</b>	<b>Textos Trabalhados</b>	<b>Propósitos da Aula</b>
29/08/2014	01	<i>FICA – International Festival of Environmental Film and Video</i>	Tradução automática do texto e revisão colaborativa acerca do 3º Evento de Vídeo e Cinema Ambiental mais famoso do mundo, realizado na cidade de Goiás, entre os meses de maio e junho, desde 1998.
05/09/2014	02	<i>FICA – International Festival of Environmental Film and Video</i>	Discussão do produto tradutório acerca do texto sobre o Festival de Cinema. Revisão e compartilhamento das experiências em grupo.
12/09/2014	03	<i>Learn to live</i>	Tradução e revisão colaborativa do texto <i>Learn to live</i> de Cora Coralina, em sua versão no inglês (práticas de leitura e interpretação de um poema de Cora Coralina, discutindo aspectos da sua vida, enquanto poeta local, conhecida mundialmente). (Anexo B)
19/09/2014	04	<i>Learn to live</i>	Discussão da tradução automática do texto poético de Cora Coralina.
26/09/2014	05	Receita – Arroz com pequi	Atividade tradutória do português para o inglês de uma receita da culinária local
03/10/2014	06	Receita – Arroz com pequi	Revisão e compartilhamento das experiências de tradução automática da receita.
10/10/2014	07	Receita – Bolo de arroz (trazida pelos alunos)	Atividade tradutória de uma receita que os alunos deveriam trazer de casa, preferencialmente que contemplasse a culinária do campo.
17/10/2014	08	Receita – Bolo de arroz (trazida pelos alunos)	Discussão e correção da tradução da receita escolhida. Degustação de alguns sabores trazidos pelos alunos.
24/10/2014	09	<i>Goiás City's tourist attractions.</i>	Tradução e interpretação textual, com auxílio da tradução automática
31/10/2014	10	<i>Goiás City's tourist attractions.</i>	Discussão da correção e das principais traduções do texto sobre os pontos turísticos de Goiás.
07/11/2014	11	Poema <i>All lives</i>	Tradução do Poema <i>All lives</i> (Todas as vidas) de Cora Coralina, a partir de sua versão para o inglês.
14/11/2014	12	Poema <i>All lives</i> de Cora Coralina	Discussão dos produtos da tradução do texto.

As gravações em áudio e vídeo ocorreram em todos os encontros. Para a realização do vídeo, fizemos uso de uma filmadora portátil instalada acima do quadro-negro, em frente à

televisão, apta a captar todo o cenário da sala de aula. A gravação via áudio ocorreu mediante o uso de um aparelho de celular LG *TriChip*. O aparelho, único, ficava próximo do único grupo formado, com percepção quase total das falas e discussões do processo de tradução.

Durante as aulas, não houve qualquer intercorrência que pudesse prejudicar o andamento das atividades realizadas.

É importante salientar, como já mencionado, que o aparelho de gravação ficou próximo do grupo. Tanto no áudio como no vídeo, pode-se ver a dinâmica da aula, a comunicação entre os alunos e as correções feitas pelo professor, face à participação de todos. Mesmo com tal proximidade, em alguns momentos pontuais, como eles estavam falando baixo entre si, e atentos às finalidades didáticas do exercício, não se pôde ouvir, nos áudios, tais falas.

A professora conversou bastante com os alunos acerca de seus objetivos, bem como sobre a dinâmica desta pesquisa. Os discentes agiram com naturalidade durante as gravações, participando ativamente das atividades propostas pela docente, chamando-a para esclarecimentos de dúvidas e para compartilhar o resultado de suas atividades.

As atividades de tradução foram digitadas pelo professor e entregues aos alunos, a partir de textos disponibilizados na Internet, exceto nos encontros 07 e 08, quando eles trouxeram uma receita da cultura local. Mantivemos conosco os textos e atividades originais, sendo entregues aos alunos uma cópia destas, para suas verificações.

Em todas as atividades digitadas, havia questões de interpretação textual. No entanto, as análises aqui perpetradas referem-se tão somente às traduções feitas com o auxílio do Google tradutor.

Mediante a exposição acima de alguns instrumentos de pesquisa utilizados, é importante salientar as especificidades do estudo de caso, como estratégia de pesquisa científica.

André (1995), Bortoni-Ricardo (2008) e Sabota (2008) ponderam, nesse sentido, a necessidade da reunião de informações minuciosas e sistemáticas acerca de um fenômeno. Para essas pesquisadoras, esta exigência em torno dos estudos de caso faz aumentar a responsabilidade do pesquisador que o utiliza, principalmente, na seleção dos instrumentos de coleta de dados. Sob tal perspectiva, faz-se mister ao pesquisador recorrer a uma variedade de dados recolhidos em momentos distintos, em situações distintas, e com uma diversidade de tipos de informantes. É essa multiplicidade de informações, colhidas nos mais diversos momentos das aulas e provindas de fontes variadas, que permite ao investigador cruzar dados,

confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novas fontes, bem como afastar deduções ou levantar hipóteses alternativas.

Dessa maneira, buscamos adotar como fonte de dados uma entrevista final com os discentes participantes e com a professora da turma, além da proposta de uma roda de conversa. Esta última, conforme observa Cruz e Melo (2014, p. 31), é “uma possibilidade metodológica com vistas à comunicação dinâmica e produtiva entre alunos adolescentes e professores no ensino médio”. É uma oportunidade para que os colaboradores da pesquisa tenham a liberdade de expressar, aberta e coletivamente, suas impressões, os conceitos e as opiniões a respeito dos procedimentos adotados em sala de aula, a fim de que possamos refletir criticamente sobre o processo ensino-aprendizagem, com a adoção da revisão colaborativa de textos traduzidos de forma automática.

Através dessa proposta metodológica, na roda de conversa, registrada em áudio e vídeo, procuramos levar os discentes a discutir e a analisar suas intervenções no processo de construção da pesquisa. Incluem-se aí suas respectivas implicações no contexto escolar, fazendo com que os grupos e a professora regente pudessem adotar condutas de melhor exploração das diversas possibilidades de aprender em sala de aula, com aulas de língua estrangeira.

De tal sorte, a coleta de dados se deu por meio dos seguintes instrumentos:

- questionário inicial aplicado aos alunos;
- gravação em áudio e vídeo das aulas;
- originais das atividades feitas durante as interações do grupo, com as respectivas traduções;
- entrevistas realizadas com cada um dos alunos, após a conclusão da pesquisa;
- entrevista com a docente da turma sobre os planejamentos adotados;
- roda de conversa.

Observemos, outrossim, mais detalhes sobre cada um desses instrumentos.

### **2.5.1 Questionário inicial**

O objetivo do questionário inicial foi obter informações básicas sobre os discentes, bem como sobre suas práticas de leitura, suas habilidades para lidar com instrumentos tecnológicos, suas opiniões sobre o estudo de língua inglesa e suas relações com tradutores automáticos, nos momentos de exercícios e atividades de tradução. Foram, no total, 9 perguntas, sendo 6 abertas e 3 fechadas - conforme Apêndice C.

### 2.5.2 As atividades de tradução

Ao longo do período de coleta de dados, tivemos 12 encontros. Neles, todas as atividades realizadas foram relacionadas à revisão colaborativa, a partir da submissão dos textos ao Google tradutor. Ao todo, houve a tradução de 6 textos - 4 deles traduzidos do inglês para o português e 2 textos (receitas) que foram vertidos do português para o inglês.

Durante todas as aulas, com o consenso da professora e dos alunos, foi feito uso de seus aplicativos de tradução - Google tradutor - disponíveis em seus celulares. Houve a tentativa de uso do laboratório em uma das ocasiões, mas ocorreu problema de conexão com a internet local.

Destaca-se que, embora haja legislação pertinente<sup>13</sup> que proíba o uso de celulares em sala de aula, em seu Regimento Interno, a escola deixa claro que esses aparelhos podem ser usados em sala de aula, com fins pedagógicos, com prévia autorização da Coordenação.

Para o cumprimento dos objetivos da aula, a professora sugeriu um roteiro pré-estabelecido: inicialmente, o grupo era formado, a professora entregava a cada um de seus alunos, uma folha de exercícios de compreensão textual e revisão, para que os discentes submetessem os textos à TA. A professora realizava a leitura, em voz alta, dos textos, seguida da repetição dos alunos; então, as duplas iniciavam a interação com vistas à revisão colaborativa do texto traduzido automaticamente. À medida em que todos os alunos iam submetendo as sentenças do texto ao Google tradutor, as interações em torno das alterações que eles entendiam necessárias aconteciam, e eles reescreviam o texto mediante um acordo a que chegavam entre si acerca da melhor tradução.

Cabe ressaltar que, antes de pedir que os discentes submetessem os textos à tradução automática, para que depois observassem as supostas falhas tradutórias, a professora sempre explicava aos alunos que seria interessante promover uma leitura rápida para se descobrir o sentido geral do texto, como ele estava estruturado (*skimming*), bem como a adoção de técnicas usadas para se obter informações específicas do texto (*scanning*) (BROWN, 1994; LEFFA, 1999; PEDREIRO, 2013). As instruções na aula sempre eram em LM.

Conforme sugestão da professora, os alunos trouxeram marcadores de textos para grifar as mudanças que eles efetuaram a partir do produto apresentado após submissão ao Google tradutor. Como já mencionamos, a professora, independentemente da necessidade,

---

<sup>13</sup>LEI Nº 16.993, DE 10 DE MAIO DE 2010. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular na sala de aula das escolas da rede pública estadual de ensino.

pedia para ver os resultados, sempre impulsionando os discentes a buscar as traduções mais apropriadas.

Posteriormente, digitamos, para efeito da análise dos dados deste estudo, estas traduções e colocamos em negrito as modificações feitas pelos discentes a partir do produto do Google tradutor. Embora houvesse outras atividades de compreensão solicitada pela professora, nos atemos, nesta dissertação, apenas à análise das traduções revistas pelos alunos.

As interações entre os membros do grupo se deram em todas as aulas, em LM, e a professora docente, o tempo todo, permanecia andando pela sala, percebendo as trocas de informações entre os alunos e fazendo pequenas intervenções, quando solicitada. Porém, precisando de ajuda ou não, a professora sempre pedia para ver os resultados do trabalho, incentivando os alunos a pensar de forma colaborativa.

### **2.5.3 O contexto e os participantes**

Tecemos, agora, algumas considerações sobre os participantes desta pesquisa, isto é, os alunos e a professora.

#### **2.5.3.1 A escola**

O Colégio Estadual de Aplicação Professor Manuel Caiado surgiu da fusão, em 2008, de duas escolas da cidade, que tinham poucos alunos: Colégio de Aplicação, que funcionava no prédio da Universidade Estadual de Goiás - UEG e o Colégio Estadual Professor Manuel Caiado, que tinha seu prédio próprio. Atualmente, é a escola com maior número de alunos, no município de Goiás, montante este que ultrapassa 700 discentes.

Recebe alunos, em sua grande maioria, de classe média baixa, tanto do setor urbano quanto do rural. Em seu Projeto Político Pedagógico, a escola se propõe a desenvolver ações e outros projetos que contemplem a realidade do aluno e suas especificidades culturais.

Para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, a escola dispõe de notebooks, computadores de mesas, televisões, aparelhos de DVD, de CD e rádio.

De acordo com o grupo gestor, a maior dificuldade da unidade escolar está na falta de infraestrutura adequada, visto que, há muitos anos, não passa por uma reforma geral.

### 2.5.3.2 Os discentes

Os discentes foram caracterizados pela professora como interessados e motivados com a aprendizagem.

A alegria dos alunos já ficou evidente quando tiveram a informação do uso de recursos tecnológicos como o próprio celular para verificação das traduções dos textos. Como se tratava de sequências didáticas que previam revisão colaborativa, e tendo em vista tratar-se de uma turma com apenas quatro alunos, formou-se um único grupo, com os alunos *Mary Jane*, *Penélope*, *Connor* e *Kakatua*.

Trata-se de alunos que gostam da unidade escolar onde estudam e que nunca tiveram experiências em países de língua inglesa. Afirmaram utilizar o Google tradutor nas aulas de ILE e não conhecem outra ferramenta de TA. Elegem o celular como o item tecnológico favorito de cada um, principalmente pela oportunidade de acesso rápido à Internet. Gostam da aula de inglês e reputam o referido tradutor como excelente para a execução de atividades de leitura, tradução e interpretação textual.

#### **Mary Jane**

*Mary Jane* é moradora do campo e tem 16 anos. Sempre estudou em escola pública. Estuda inglês desde o 4º ano do ensino fundamental, e desde então, tem contato com esta disciplina em sala de aula, por meio de livros, revistas e CDs. Em sua opinião, o inglês é muito importante, porque ele pode fazer uma grande diferença em sua vida profissional. Considera suas aulas de inglês boas, e elege as aulas em que pode utilizar o celular para traduzir como as melhores e mais proveitosas, uma vez que elas se tornam mais dinâmicas. Diz que praticamente em todas as aulas de inglês, usa o Google tradutor, e confia em seu trabalho.

#### **Penélope**

*Penélope* tem 19 anos e também vive no campo, com os pais. Da mesma forma que sua colega, sempre estudou em escola pública e nunca esteve em país de língua estrangeira. Estuda inglês desde o 5º ano do ensino fundamental, e seu contato com a referida língua se dá basicamente por meio de livros didáticos utilizados durante as aulas. Segundo *Penélope*, o inglês é um idioma muito importante, uma vez que o seu conhecimento lhe permite traduzir os textos mais lidos no mundo. O que mais aprecia em suas aulas de língua inglesa são o

aprendizado de novas palavras e a curiosidade despertada com a utilização de tradutores. Assim como *Mary Jane*, diz que usa sempre o Google tradutor nas aulas e considera o resultado bom.

### **Kakatua**

O aluno *Kakatua* tem 21 anos, vive no campo, mas tem uma casa na cidade, e costuma ficar nela frequentemente. Indica também que sempre estudou em escola pública e nunca esteve em país de língua inglesa. Estuda inglês desde a 1ª fase do ensino fundamental, e da mesma forma que suas colegas mencionadas, seu contato com o inglês na escola sempre foi por meio de livros, revistas e CDs. De acordo com *Kakatua*, estudar inglês é de suma importância, pois é uma língua que está em praticamente tudo que vamos fazer na vida. Diz que é comum, em suas aulas de inglês, haver textos para traduzir e que gosta desta atividade, quando bem explanada pelo professor. Afirma que conhece apenas o Google tradutor como mecanismo automático de tradução e que não confia muito no resultado final, embora considere que a troca de ideias entre os pares mediante o produto obtido faz com que haja mais confiabilidade na tradução.

### **Connor**

O aluno *Connor* tem 17 anos e vive desde criança no campo. Estudou sempre em escola pública. Diz que estuda inglês desde o início do ensino fundamental, e seu contato com esse idioma, quando estudava na fazenda, era basicamente através das informações passadas no quadro-negro. Quando passou a estudar na escola pública da cidade, recebeu livros didáticos com CDs. Diz que considera satisfatório o ensino ofertado na escola. Afirma que tem muito acesso ao seu celular dentro da unidade escolar, e durante as aulas de inglês, buscando traduções de expressões e informações na Internet sobre personagens e filmes famosos. Assim como seu par, ele tem o aplicativo Google tradutor em seu celular, sendo o único que ele utiliza para traduções, por considera-lo fácil, dinâmico, e por oferecer produtos satisfatórios para sua aprendizagem. Diz que confia na tradução do Google tradutor, embora entenda que precise recorrer à professora algumas vezes para verificar a exatidão das informações obtidas no aplicativo.

Como se pode observar, a realidade dos alunos mencionados é muito semelhante, apresentando também, de modos idênticos, conceitos positivos sobre o ensino de língua inglesa e sua importância na comunidade em que vivem. Todos eles foram categóricos em

mostrar suas relações com as tecnologias dentro da escola, afirmando que fazem uso de traduções automáticas, via Google tradutor, para a execução de atividades de inglês, dentro da sala de aula. Os alunos asseveram, entretanto, que o produto tradutório nem sempre é confiável, sendo a participação das atividades em grupo com o auxílio do professor, um item essencial para o sucesso de seus trabalhos.

Vejamos, no próximo item, o perfil da professora regente.

### 2.5.3.3 A professora

A professora regente, *Pink*, nome escolhido por ela, no momento do preenchimento do questionário, é professora efetiva da rede estadual de ensino há mais de 25 anos, é licenciada em Letras (1988) pela antiga Faculdade de Filosofia Cora Coralina- GO, especialista em Docência Universitária (UEG da cidade de Goiás – GO) e mestre em Crítica Literária (2008) pela PUC-GO. Atua tanto no ensino de inglês como no de português. Estudou inglês na escola regular, em escolas de idiomas, na universidade e através de cursos gratuitos na Internet. Afirma que sempre teve muita motivação para manter seus estudos em língua inglesa, bem como para praticá-los quando tem oportunidades. Nunca esteve em países que falam inglês. Assevera que suas aulas de inglês são variadas, usando diversos itens tecnológicos para evitar a rotina: notebooks, celulares, televisão, aparelhos de DVD, aparelhos de CD e outros. Pondera que enxerga como seus maiores desafios a falta de formação continuada para professores de línguas e, em algumas ocasiões, a falta de equipamentos suficientes, muitas vezes tendo que se servir de seus próprios para dar aulas. Na condição de professora de inglês que compreende a atividade tradutória como profícua em sala de aula, usa-a frequentemente, afirmando que os trabalhos de grupo, com traduções feitas a partir de revisões colaborativas, já são uma prática sua e sente que os alunos gostam, principalmente quando observam as diferenças entre o produto da tradução eletrônica e a apropriada. Nesse sentido, a professora *Pink* observa que o trabalho de grupo, entre os alunos, no ensino de inglês, fortalece a aprendizagem em sala de aula. Tais experiências, já presentes no cotidiano daquela turma, foram importantes para a execução desta pesquisa.

Conforme as sequências didáticas estipuladas pela professora, eis os textos e temas trabalhados:

#### 2.5.4 Os encontros e os textos trabalhados

Nos dois primeiros encontros, o trabalho se deu com a leitura e a tradução do texto *FICA: International Festival of Environmental film and Video*, retirado do site <http://fica.art.br> (2014) (Anexo A), e abordava notícias sobre o 3º maior evento de cinema e vídeo ambiental do mundo (ESTADO DE GOIÁS, 2014). A atividade possibilitou um exercício de compreensão dos *true friends*, cognatos verdadeiros e uma questão sobre tradução, em que o aluno deveria utilizar seus conhecimentos prévios para verificar a exatidão do produto tradutório, após o auxílio do tradutor automático. A professora procurou ativar o conhecimento prévio que os alunos tinham acerca desse evento que ocorre na cidade de Goiás desde 1998.

Para o terceiro e quarto encontros, de acordo com a sequência didática elaborada pela professora regente, o propósito era trabalhar com a versão em inglês do poema *Learn to live*, da poeta vilaboense Cora Coralina, conforme o site *Poetry Corner* (2014), em tradução apresentada por Bacchus (2014). A professora fez leituras da obra *Poema dos Becos de Goiás e Histórias Mais* (1975) e do texto *Sowing Good seeds* do livro didático *Inglês série Brasil* de Marques (2005), que aborda, em língua inglesa, aspectos culturais dos poemas da escritora em questão (Anexo B), visando fundamentar sua escolha.

Em um primeiro momento, a professora discutiu em português alguns traços peculiares da vida e obra de Cora Coralina, tendo sido informada pelos alunos que já tinham lido três obras da referida autora, só no ano de 2014, com vistas ao Projeto Viva e Reviva (2014), integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola (2014).

Ao apresentar o texto *Aprender a viver*, em inglês, conforme versão exposta por Bacchus (2014), a professora pediu que os alunos fizessem alguns apontamentos no caderno sobre as características das obras de Cora Coralina, bem como tentassem reconhecer o significado dos versos, tendo em vista o conhecimento prévio que tinham das poesias que Cora escreveu.

Face às discussões, os textos foram submetidos ao Google tradutor pelos alunos, e mediante os resultados apresentados, os discentes analisaram o produto, especificando as limitações e as traduções mais apropriadas, conforme o contexto literário da época.

No quinto e sexto encontros, os alunos tiveram a oportunidade de discutir aspectos da culinária local, vertendo para o inglês uma receita de *Arroz com pequi*, muito apreciada na cidade de Goiás.

Inicialmente, a professora apresentou a atividade aos alunos, questionando-os sobre suas receitas favoritas. Dos 4 alunos, 1 afirmou que arroz com pequi era seu prato predileto.

A receita, na atividade, estava escrita em português, e os alunos deveriam fazer a versão automática para o inglês. Antes, porém, a professora fez uma pequena revisão de verbos no imperativo, afirmando que trata-se de um dos modos verbais mais presentes neste gênero textual.

Para o sétimo e oitavo encontros, a professora regente, como havia trabalhado uma atividade tradutória de uma receita da culinária vilaboense, solicitou a cada aluno que trouxesse de casa uma receita de Goiás que mais lhe agradava, preferencialmente algo do campo, tendo em vista as origens dos discentes.

O grupo trouxe a receita de bolo de arroz. Os alunos apreciaram muito a proposta desta atividade, tanto que trouxeram para saborearmos ao final da aula, uma fôrma de bolo de arroz, acompanhada de sucos de tamarindo e de maracujá.

A professora solicitou aos grupos que submetessem o texto - receita - ao Google tradutor, para posterior revisão. Uma lista de expressões técnicas foi passada no quadro-negro, para ajudar os alunos, e visando refletir sobre a ineficiência da tradução literal de um idioma para o outro.

A receita foi vertida automaticamente para o inglês, e depois discutida com o grupo. A professora fez suas intervenções, quando achou necessário, tendo em vista a peculiaridade da linguagem técnica desse gênero textual.

Nos nono e décimo encontros, a professora regente propôs aos alunos o trabalho com o texto *Goiás City's tourist attractions*, do site [en.wikivoyage.org/wiki/Goiás\\_\(city\)](http://en.wikivoyage.org/wiki/Goiás_(city)) (2015), (Anexo E), procurando mais uma vez explorar aspectos vinculados ao conhecimento do aluno acerca da cultura e da história da cidade de Goiás, como instrumentos facilitadores de compreensão textual em língua inglesa.

Na introdução das aulas, a professora comentou com os alunos sobre como ensinar inglês é, acima de tudo, uma aprendizagem cultural.

Quando o texto foi apresentado, citando os principais pontos turísticos de Goiás, os alunos sentiram-se parte integrante daquele processo de interpretação e tradução do texto, pois conheciam bem a história da nossa cidade e a particularidade de cada ponto turístico trabalhado.

De todas as atividades propostas, esta se revelou uma das mais proveitosas, em termos de independência entre os grupos em relação à professora, devido ao amplo conhecimento que todos tinham sobre Goiás.

Nos últimos encontros, décimo primeiro e décimo segundo, conforme previam as sequências didáticas feitas pela professora regente, foi trabalhada a versão em inglês do poema *Todas as vidas*, de Cora Coralina - *All lives* – na versão apresentada por Borges (2001), tendo a professora discutido traços da vida da referida escritora, de acordo com o texto de Marques (2005).

Os alunos trabalharam colaborativamente a tradução do poema proposto, tentando perceber as diferenças entre as funções da linguagem ali presentes. Após o término, a socialização das traduções foi feita, o que requereu pouca intervenção da docente.

Este pesquisador recolheu todos os trabalhos para si, com o compromisso de devolver uma cópia a cada aluno. No dia 21 de novembro de 2014, retornamos à unidade escolar para a entrevista individual com a professora e com os alunos, separadamente. No dia 28 de novembro, realizamos uma roda de conversa, em que todos participaram.

### 2.5.5 Transcrições das gravações feitas das aulas

Com o intuito de observar as interações feitas entre os participantes, fizemos a transcrição parcial das gravações que ocorreram durante os 12 encontros realizados. Como já mencionado, contamos com um aparelho de celular LG para a gravação da interação do grupo formado.

Procuramos transcrever os aspectos mais relevantes das interações obtidas entre os alunos, dos seus questionamentos acerca das traduções das expressões mais difíceis e as diversas curiosidades consideradas em sala, quando se contrastavam a tradução oficial e a tradução automática. Como nosso foco principal nesta pesquisa é a prática da aprendizagem colaborativa, os itens das gravações mais explorados foram justamente as dúvidas suscitadas, a discussão das revisões e da oposição de ideias entre as traduções apresentadas. As convenções que serviram para transcrição dos dados foram adaptadas a partir dos símbolos utilizados por Marcuschi (2006) e Sabota (2002), visando atender aos propósitos do nosso estudo. Eis os símbolos que utilizamos:

Quadro 03. Legenda das transcrições	
Símbolos	Significados
( )	Comentários do pesquisador
...	Pausa curta ou continuação de tópico (quando inicia segmento)
(pausa)	pausa prolongada
“ ”	Trecho lido durante a interação ou discurso direto nas entrevistas
“ ” seguida de <b>itálico</b>	Traduções das sentenças dos textos

As gravações em áudio se revelaram audíveis à compreensão das transcrições. Assim, não houve necessidade de transcrever as gravações em vídeo, que serviram apenas como parte complementar da pesquisa executada, para solucionar dúvidas pertinentes às interações.

### **2.5.6 Análise das entrevistas e da roda de conversa**

As entrevistas semiestruturadas com os alunos e a professora regente, bem como a roda de conversa foram transcritas literal e integralmente. Elas foram realizadas ao final das observações.

Como a turma era pequena, foi possível, no mesmo dia, entrevistar a professora e os discentes. De acordo com Severino (1986), a entrevista é definida como um dos instrumentos essenciais para a coleta de dados, sendo uma das principais técnicas de trabalho usadas nas ciências sociais.

Conforme Nunan (2002) e Sabota (2002), define-se a entrevista semiestruturada como um instrumento que tem um roteiro pré-programado de perguntas, em que se adicionam outras, na medida em que o pesquisador sente esta necessidade. As questões preestabelecidas encontram-se nos Apêndices E e G.

Durante as entrevistas, pudemos perceber o caráter de interação que permeia este instrumento, conforme apontam Ludke e André (1986), Severino (2002) e Richardson (2009). Mais do que outros instrumentos de coleta de dados, que geralmente estabelecem uma relação de hierarquia entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, observamos, nas entrevistas com os alunos e a professora, a atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Procuramos não impor uma ordem rígida de questões, dando oportunidade aos colaboradores de discorrerem sobre o ensino de língua inglesa, a tradução e o uso de tecnologias em sala de aula, com base nas informações que eles detêm e que são a justificativa mais acertada para fazer uma entrevista.

Em um outro encontro, voltamos à sala de aula e estabelecemos uma roda de conversa. Conforme estabelecido por Cruz e Melo (2014), a roda de conversa é uma técnica de coleta de dados que dá a oportunidade aos docentes e discentes de promoverem momentos de reflexão, interação e discussão acerca das práticas exercidas em sala de aula, com o intuito de levantarem, colaborativamente, os pontos fortes e frágeis da relação aluno/professor no cotidiano das aulas.

Por intermédio das provocações erigidas na roda de conversa, objetivando desvelar as percepções sobre as necessidades do processo de aprendizagem da língua inglesa, por meio da tradução, foi possível promover diversas reflexões, num clima de informalidade e seriedade, sobre como as aulas de língua estrangeira podem ser mais dinâmicas e produtivas, a partir de iniciativas que corroborem o uso da interação e da colaboração em sala de aula.

### **2.5.7 Análise e triangulação dos dados**

Findado o período de coleta e transcrição dos dados obtidos durante a pesquisa, iniciamos o momento de análise de todo o material reunido.

Para proceder à análise, recorremos às transcrições das entrevistas, da roda de conversa e fizemos os recortes dos trechos que consideramos importantes para a nossa temática. Uma vez que a análise é pautada, principalmente, nas práticas colaborativas de aprendizagem, confrontamos a materialidade linguística desses dados a partir das práticas conjuntas de revisão, expondo as principais alterações propostas pelos alunos no texto traduzido automaticamente, a partir das interações feitas durante as aulas.

Conforme explanam André (1995) e Bortoni-Ricardo (2008), a triangulação dos dados é definida como um recurso de análise que autoriza comparação de elementos da pesquisa, com o fito de confirmar ou refutar uma proposição e até mesmo redirecionar a investigação.

Nesta pesquisa, procuramos, também, por meio dos instrumentos utilizados, promover não só a comparação dos dados obtidos, mas também combinar as perspectivas dos diversos atores que participaram das aulas, mostrando, por exemplo, o ponto de vista obtido do professor na entrevista; os pontos de vista dos alunos igualmente obtidos nas entrevistas e roda de conversa e suas relações com os produtos das atividades de tradução executadas em sala de aula. Sentimos que, na comparação entre as concordâncias e divergências nas diferentes perspectivas e modos de enxergar a realidade do processo de ensino/aprendizagem, o pesquisador passou a ter mais recursos para construir e validar sua análise.

Assim, tendo mostrado aqui os procedimentos metodológicos adotados durante a execução da pesquisa, apresentamos, no capítulo seguinte, a análise e os resultados configurados com esta investigação.

## CAPÍTULO 03

### ANÁLISE DOS DADOS:

### DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS

*Ah, vejo muitos aspectos positivos: nossa independência para trabalhar, nossa interação, nossa amizade, nossa moral, que foi lá em cima, tudo isso ajudou. A vontade da professora de ver a gente aprendendo, a gente estava pensando, no fim, que qualquer texto traduzido pelo Google tradutor, a gente encarava ele, e revia seus erros (risos). É difícil para mim, apontar um aspecto negativo aí...sinceramente eu não vejo...só sei que aprendi demais e quero continuar aprendendo...o inglês é muito importante para a vida.*

Connor - Entrevista

Nesta seção, inicialmente, exploramos os resultados colhidos a partir da análise dos dados obtidos na pesquisa realizada, no tocante às observações das traduções apresentadas pelo Google tradutor, num confronto comparativo com a revisão colaborativa produzida pelos alunos, oportunidade em que verificamos o que eles foram capazes de melhorar na versão final do texto traduzido.

Na sequência, trazemos excertos das interações ocorridas durante as aulas, conforme apêndice D, visando analisar os aspectos contextuais e culturais, lexicais, semânticos e os concernentes à compreensão leitora quanto a suas implicações para o processo de aprendizagem colaborativa.

Encerrando o capítulo, apresentamos as percepções dos alunos e da professora sobre a aprendizagem e revisão colaborativa, o uso da tradução na sala de aula e o trabalho em grupo no ensino de ILE.

#### 3.1 Análise das alterações e revisões

Um dos objetivos deste estudo é verificar o que os discentes alteraram na tradução dos textos, após submeterem-nos ao Google tradutor, no sentido de evidenciar as contribuições que deram para melhorar a leitura e a adequação do texto de acordo com a língua traduzida

(português/inglês; inglês/português). Houve, durante os encontros realizados, o trabalho com tradução e versão de textos, conforme distinções estabelecidas por Amorim (2010), Hervey e Higgs (2002) e Oustinoff (2011).

Consoante às explicações realizadas na metodologia deste estudo, e baseando-nos parcialmente nas categorizações de Carvalho (2001), Figueiredo (2015) e Sinderman e Horsella (1989), coletamos o texto original – em português ou inglês, de acordo com as sequências didáticas feitas pela professora – (Anexos A a H), a tradução automática dos textos e a tradução/revisão feita pelos alunos que trabalharam em grupo. A análise, pois, fundamenta-se na detecção das alterações que os alunos foram capazes de produzir visando melhorar o texto, bem como nas reflexões sobre essas alterações.

### **3.1.1 Análise dos principais erros encontrados nos textos submetidos ao Google tradutor**

Analizamos as alterações promovidas pelos alunos nos textos submetidos ao Google tradutor, de acordo com os principais tipos de erros encontrados nas traduções/versões automáticas, no que se refere às convenções de escrita, ou seja, os desvios da norma padrão das línguas inglesa e portuguesa e o vocabulário. Os erros encontrados estão em *itálico*, bem como as expressões equivalentes em inglês. As correções das traduções feitas pelos alunos encontram-se em **negrito**.

Seis textos foram revistos após submissão ao Google tradutor, como já observado. A tabela 01 sintetiza as quantidades de palavras de cada texto, a quantidade de palavras não traduzidas, o total de palavras que necessitaram ser revistas, bem como as revisões bem-sucedidas e as malsucedidas.

O texto sobre o evento FICA apresentou 17 palavras do total de 434 que não foram traduzidas, em virtude dos endereços e traços da cidade de Goiás que foram mencionados. Das palavras revistas, num total de 80, 77 tiveram procedência e apenas 3 foram malsucedidas.

Quanto ao poema *Learn to live*, apenas duas palavras não foram traduzidas pelo Google tradutor, a expressão *flowing tears*. O texto contou com 87 palavras e 14 se beneficiaram da revisão. Não houve revisões malsucedidas deste poema, amplamente conhecido pelos alunos.

O terceiro texto trabalhado pela professora foi a receita de arroz com pequi. A versão do texto, que contava com 165 palavras, apresentou apenas uma palavra não traduzida: pequi. 18 palavras foram revistas, dentre as quais, apenas 2 sem sucesso.

Na construção da versão da receita de Bolo de Arroz, o quarto texto trabalhado, das 98 palavras existentes, apenas 1 não apresentou tradução, após a submissão à TA - *royal*. 15 palavras precisaram ser revistas, e somente 1 foi malsucedida.

O texto *Goiás City's Tourist Attractions*, penúltimo texto traduzido em sala, contava com 548 palavras e 44 não foram traduzidas. Destas 44, a grande maioria se referia a nomes de lugares e endereços da cidade de Goiás. 81 palavras precisaram de revisão e apenas 1 não logrou êxito.

O poema *All lives*, último texto revisto, possui 172 palavras, dentre as quais 10 não foram traduzidas. 83 palavras foram revistas, 2 sem sucesso. Vejamos a tabela síntese destas alterações:

<b>Ações</b>	<b>Texto sobre o Fica</b>	<b>Poema <i>Learn to live</i></b>	<b>Receita Arroz com Pequi</b>	<b>Receita Bolo de Arroz</b>	<b>Texto Goiás City's Tourist Attractions</b>	<b>Poema <i>All lives</i></b>
Total de palavras do texto	434	87	165	98	548	172
Total de palavras não traduzidas	17	02	1	1	44	10
Total de palavras revistas	80	14	18	15	81	83
Revisões bem sucedidas	77	14	16	14	80	81
Revisões malsucedidas	3	-	2	1	1	2

Logo a seguir, apontamos os detalhes dos erros encontrados pelos alunos quanto aos aspectos morfológicos da escrita (verbo, adjetivos, flexões, vocabulário, preposição etc) observados após as submissões dos textos ao Google tradutor, bem como trechos das interações entre eles, no intuito de melhorar a versão dos textos apresentada pela tradução oferecida pelo aplicativo.

Embora tenhamos separado as categorias de acordo com as alterações, em conformidade com as classes das palavras acima observadas, isto não impede que os itens e excertos expostos nos conduzam a outras questões gramaticais pertinentes à análise e à triangulação dos dados.

### 3.1.1.1 Alterações no tocante ao vocabulário

As alterações no tocante ao vocabulário foram responsáveis por 18,2% das revisões nos textos.

No exemplo 01, podemos perceber que o texto sobre o evento FICA apresentou uma tradução equivocada em relação ao nome do evento - Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (anexo A) - usando o verbo *stay* de forma errônea, o que não é sopesado pela tradução automática:

[01] Fragmento do texto : The *Stay*, held annually in the city of Goiás, (...)  
 Tradução Automática: O *Stay*, realizado anualmente na cidade de Goiás, (...)  
 Tradução dos alunos: **O evento**, realizado anualmente na cidade de Goiás, (...)  
 (Texto dos Encontros 1 e 2 - FICA - International Festival of environmental film and video)

Nesse caso, o Google tradutor não traduziu a palavra *stay*, que aparece erroneamente no texto para se referir a sigla *FICA – Festival Internacional de Cinema Ambiental*. A tradução equivalente seria o verbo *ficar, permanecer*. Como o referido aplicativo apresenta traduções baseadas em modelos estatísticos e probabilísticos, oportunidade em que a frase é submetida a um banco de dados em busca da palavra e das expressões correspondentes, como asseveram Pereira (2013), Karnal (2015), Silva (2010) e Wilkis (2009), ela não foi capaz, naquele momento, de contextualizar essa palavra de modo a diferenciar o evento do verbo *ficar*.

Quanto a estes aspectos da descontextualização que podem fazer com que os vocabulários submetidos ao Google tradutor possam apresentar erros, uma situação merecedora de menção diz respeito à versão da receita de bolo de arroz (Anexo D), quando a tradução automática mostra um erro em relação à tradução da expressão *pó royal*:

[02] Fragmento do Texto : Bolo de arroz (...)  
 1 colher de pó royal (...)  
 Tradução Automática: *Rice cake* (...)  
 1 *tablespoon powdered royal* (...)  
 Tradução dos alunos: Rice cake (...)  
 1 **tablespoon of baking powder**  
 (Fragmento do Texto dos Encontros 07 e 08 - Bolo de Arroz)

Constata-se que o Google tradutor apresenta uma tradução equivocada para a expressão *pó royal - powdered royal* -, à medida que não associa esta expressão a uma marca de fermento em pó. O tradutor automático, como observa Pereira (2013), pode apresentar uma estrutura ilógica, quando os contextos que lhe são apresentados não se revelam suficientes para adequar a expressão submetida a uma tradução satisfatória.

Corroboram as assertivas de Karnal (2015) e Pereira (2013), quando analisam a submissão de palavras, conjunta ou isoladamente, em momentos diferentes também. Como os dados são constantemente atualizados, as traduções podem variar. Exemplo disso foi quando os aprendizes submeteram isoladamente a palavra *cell* ao Google tradutor, usada no texto *Goiás city's tourist attractions*. Encontraram várias traduções possíveis, entre elas, “*célula, cela, cubículo, elemento de pilha elétrica, túmulo, unidade subsidiária*”, diferentemente quando inserem a palavra numa sentença, oportunidade esta em que aparece apenas uma tradução possível. Uma das dificuldades do Google tradutor é, portanto, perceber a melhor tradução para as palavras que apresentam várias possibilidades de interpretação, especialmente numa frase completa. Eis a sentença em que estas mudanças aparecem:

[03] Fragmento do texto: **Bandeiras Museum** - Praça Brasil Caiado, s/nº. Built in 1761. First city jail, now works as a museum. There you can learn about the cells and how cruel that prisoners were kept at that time.

Tradução automática: **Museu das Bandeiras** - Praça Brasil Caiado, s / nº. Construído em 1761. Primeiro cadeia da cidade, agora funciona como um museu. Lá você pode aprender sobre as células e como cruel que os prisioneiros foram mantidos naquele momento.

Tradução dos alunos: Museu das Bandeiras - Praça Brasil Caiado, s / nº. Construído em 1761. **Primeira** cadeia da cidade, agora funciona como um museu. Lá você pode aprender sobre as **celas** e **como os prisioneiros eram tratados de forma cruel**.

(Fragmento do texto dos Encontros 09 e 10 - *Goiás's tourist attractions*)

Por mais, pois, que a máquina tradutória seja capaz de traduzir um número gigantesco de palavras, ela apresenta dificuldades, principalmente quando estes vocábulos são usados de forma isolada (PEREIRA, 2013; SILVA, 2010). Neste sentido, a conclusão a que os alunos chegam sobre o uso de *cela* como a palavra que melhor corresponde ao contexto apresentado é algo que não faz parte da realidade do Google tradutor, uma vez que ele não possui esta capacidade humana de interação, de diálogo e de negociação.

As traduções do Google tradutor se revelam em muitas situações irregulares, e a intervenção humana se mostra imprescindível para reajustar as expressões traduzidas, de acordo com o tema, a situação e o assunto abordado. Nos vocabulários a seguir, do quadro 01, provindos do texto *Goiás city's tourist attractions* há nomes de locais, endereços e pontos turísticos que não seguem uma lógica de padronização da tradução, sobretudo nas inversões das palavras. Vejamos:

<b>Quadro 04. Pontos turísticos vistos no texto Goiás city's tourist attractions</b>		
<b>Tourist attractions</b>	<b>Tradução automática</b>	<b>Tradução dos alunos</b>
Bandeiras Museum	Museu das Bandeiras	Museu das Bandeiras
Sant' Ana College	Sant' Ana College	<b>Colégio Sant' Ana</b>
Conde dos Arcos Palace	Palácio Conde dos Arcos	Palácio Conde dos Arcos
Cora Coralina House	Cora Coralina House	<b>Casa de Cora Coralina</b>
Foundry House	Foundry House	<b>Casa de Fundição</b>
Nossa Senhora da Abadia Church	Nossa Senhora da Abadia Igreja	<b>Igreja de Nossa Senhora da Abadia</b>
Boa Morte Sacred Art Museum	Boa Morte Museu de Arte Sacra	<b>Museu de Arte Sacra da Boa Morte</b>
Old Anhanguera Cross	Old Anhanguera Cross	<b>Cruz do Anhanguera</b>
Rosário Church	Rosário Igreja	<b>Igreja do Rosário</b>

No plano do vocabulário, como se pode ver em algumas situações, a TA se mostra irregular. Na TA de *Bandeiras Museum*, há a inversão correta para *Museu das Bandeiras*, e o que se espera é que as outras expressões relacionadas aos pontos turísticos façam a mesma relação comparativa. Mas não é isso que ocorre, tanto que não há traduções para *Old Anhanguera Cross* e *Foundry House*, no banco de dados. Daí, lança-se a probabilidade de encontrar esta determinada expressão, no momento da submissão. Se o aluno não encontra hoje, amanhã ele pode ter resultados diferentes, visto que, como já mencionamos, há uma constante atualização dos dados fornecidos e que são usados para a tradução (KARNAL, 2015).

Cumpramos salientar também a relação de expressões vocabulares que são intraduzíveis, carecendo, pois, de quaisquer alterações feitas pelos alunos. O texto *All lives*, dentre outros aspectos, chamou a atenção quanto à “intraduzibilidade” de algumas expressões, como podemos perceber neste quadro:

<b>Quadro 05. Expressões do poema All lives</b>		
<b>Tourist attractions</b>	<b>Tradução automática</b>	<b>Tradução dos alunos</b>
Ogã, pai-de-santo	Ogã, pai-de-santo	Ogã, pai-de-santo
Ogum. Orixá	Ogum. Orixá	Ogum. Orixá
Its coroa verde de são-caetano	Its coroa verde de são-caetano	Its coroa verde de são-caetano

Trata-se de termos que fazem parte da cultura do nosso país e que não apresentam traduções na língua inglesa. São expressões que devem ser vistas como componentes de uma realidade específica da nossa cultura, portanto, intraduzíveis. Romanelli (2011) revela neste caso que, quem traduz se vê diante de uma intraduzibilidade linguística, ou seja, trata-se de palavras que não apontam um substituto léxico ou sintático para a língua de chegada.

A seguir, demonstramos as alterações promovidas em relação ao uso do advérbio nos textos traduzidos.

### 3.1.1.2 Alterações no tocante à colocação adverbial

As alterações no tocante à colocação adverbial foram responsáveis por 3,8% das revisões nos textos.

No exemplo a seguir, provindo do texto poético, *All lives*, de Cora Coralina, o tradutor automático não faz a distinção necessária entre as possíveis traduções do advérbio *so*. No caso abaixo, ele é classificado como um advérbio de intensidade e, portanto, sua tradução mais apropriada, seria “*tão*”, e não o advérbio de tempo “*então*”. A palavra *gossipy*, que acompanha *so*, também apresenta uma tradução com desvio da concordância nominal (fofoqueira):

[04] Fragmento do texto :	<i>So</i> proletarian. / <i>So</i> gossipy...
Tradução automática:	<i>Então</i> proletária./ <i>Então</i> , fofoqueiro...
Tradução dos alunos:	<b>Tão</b> proletária/ <b>Tão fofoqueira</b>
	(Fragmento do texto dos Encontros 11 e 12 - <i>All lives</i> - Cora Coralina)

Observamos, assim, como nos exemplos a seguir que a grande dificuldade da TA é a contextualização da palavra. A palavra *so* em inglês pode ter tanto a tradução “*então*” (advérbio de tempo), como também “*tão*” (advérbio de intensidade). Como ela acompanha um adjetivo, a tradução mais apropriada é “*tão*”, como demonstrado pelos aprendizes. Agregada a esta questão de desvio do uso apropriado do advérbio correto, a tradução automática do adjetivo *gossipy* como “fofoqueiro” revela os contrastes entre as línguas portuguesa e inglesa no tocante às questões de gênero masculino e feminino, visto que a grande maioria dos adjetivos em inglês não sofrem alterações, com as mudanças de gêneros nas expressões.

Com esta dificuldade de reconhecimento do gênero apropriado para a tradução, embora o texto se referisse às mulheres, a TA segue com este erro em muitos dos versos, conforme demonstrado no excerto abaixo. Assim como *so* apresentou erro na tradução, nos

versos analisados anteriormente, aqui também ele segue, após submissão à TA, como “então”, o que é corrigido pelos alunos:

- [05] Fragmento do texto: Inside me lives / The peasant / -Grafted to the land/A little moody. / Hard worker. / Early riser. / Illiterate. / Barefoot. (...) / Inside me lives / The prostitute. / My little sister... / So despised /So maligned...
- Tradução automática: *Dentro de mim mora / O camponês /-Grafted Para a terra / Um pouco temperamental / Trabalhador / Madrugador / Analfabeta / Descalço (...) / Dentro de mim mora / A prostituta. / Minha irmã pequena... / Tão desprezado / Então caluniado (...)*
- Tradução dos alunos: **Vive dentro de mim / A camponesa / - enxertada na terra / Um pouco temperamental/Trabalhadeira. / Madrugadeira / Analfabeta. / Descalço (...) / Vive dentro de mim / A prostituta. / Minha irmã pequena... / Tão desprezada/Tão caluniada ...**  
(Fragmento do texto dos Encontros 11 e 12 - *All lives* - Cora Coralina)

A dificuldade na tradução, decorrente da diferenciação entre os tipos de advérbios, se deve ao fato de o Google tradutor não se basear em regras gramaticais, conforme discutido em Aiken e Balan (2011), Piruzelli (2011) e Silva (2010). Desta forma, o tradutor automático carece de uma interpretação gramatical e semântica, que pode ser feita pelo leitor humano.

Quanto a esses aspectos de colocação adverbial, verificamos no texto poético *Learn to live*, também de Cora Coralina, que houve uma inadequação quanto à tradução do advérbio *demasiado* (too), que acompanha, nos versos, o adjetivo “longo” (*long*):

- [06] Fragmento do texto: I don't know... If life is short/ or too long for us.
- Tradução automática: Eu não sei... Se a vida é curta/ou *demasiado longo* para nós.
- Tradução dos alunos: Eu não sei... Se a vida é curta ou **longa demais** para nós.  
(Fragmento do texto dos Encontros 3 e 4 - *Learn to live* - Cora Coralina)

Carente, destarte, das diferenciações gramaticais que permitem adequar as expressões em termos de gênero e número (KARNAL, 2015), o Google tradutor, ao traduzir o advérbio *demasiado* não percebe, por exemplo, que se faz referência ao substantivo *vida*, que encontra-se no singular e é um substantivo feminino.

No próximo item, analisamos as principais alterações no tocante às conjugações verbais.

### 3.1.1.3 As alterações no tocante à construção verbal

Os erros quanto à construção verbal ocorreram em 11,7% das palavras revistas nos textos.

No exemplo 07, provindo do poema *Learn to live*, podemos perceber que o verbo *endure*, que se encontra no presente simples, apresenta uma tradução inadequada, como se estivesse no infinitivo - *aguentar*:

[07] Fragmento do texto: But I know that nothing we endure/makes sense, if we don't touch people's hearts  
 Tradução automática: Mas eu sei que nada do que *aguentar*/ Faz sentido, se não tocamos o coração das pessoas.  
 Tradução dos alunos: Mas eu sei que nada do que **fazemos**, Faz sentido, se não tocamos o coração das pessoas.  
 (Fragmento do texto dos Encontros 3 e 4 - *Learn to live* - Cora Coralina)

Neste caso, convém lembrar as discussões presentes em Piruzelli (2011) e Silva (2010), quando salientam as dificuldades que o Google tradutor tem em relação à conjugação verbal das línguas românicas, como o português, por exemplo. Enquanto a língua portuguesa conta com uma vastidão de mudanças sufixais que ocorrem nos verbos em suas conjugações, como no presente ou passado simples, no Inglês, as alterações são pouco significativas. No caso do presente, há alterações apenas na 3ª pessoa do singular, e no infinitivo afirmativo, apenas a supressão da partícula *to*.

O Google tradutor, desta forma, apresenta dificuldades em relação às especificidades das conjugações verbais, visto que ele sempre faz traduções para o inglês, e depois para o idioma de chegada (HUTCHINS, 1995; SILVA, 2010).

No exemplo a seguir, do texto *Goiás City's tourist attractions*, observamos que o verbo *founded* é traduzido erroneamente, na medida em que ele se refere a um *colégio*. Tão logo, a tradução correta não seria *fundada* e sim *fundado*:

[08] Fragmento do texto: Sant'Ana College. *Founded* in 1879 by Dominican friars.  
 Tradução automática: Sant'Ana College. *Fundada* em 1879 por frades dominicanos.  
 Tradução dos alunos: **Colégio Santana. Fundado** em 1879 por frades dominicanos.  
 (Fragmento do texto dos Encontros 9 e 10 - *Goiás City's tourist attractions*)

Como o Google tradutor tem como referencial maior a tradução para o inglês, que não estabelece diferenciações relativas ao gênero do verbo no particípio - aqui no caso, o verbo *fundado (a)* -, o que se depreende das constatações de Pereira (2013), nesta situação específica, a flexão de gênero ocorre de maneira errônea, uma vez que o tradutor automático tem dificuldades para associar o gênero da palavra *college* (faculdade) ao verbo conjugado.

Outra menção que podemos fazer é em relação à flexão de número que ocorre na conjugação do verbo, como na situação a seguir do verbo *consider*, que ao invés de ser traduzido na terceira pessoa do plural do presente simples, aparece, de maneira equivocada, no infinitivo, quando traduzido para o Português:

[09] Fragmento do texto: Originally Vila Boa de Goiás, Goiás city (some residents consider the popular nickname Goiás Velho (Old Goiás) as pejorative, avoid using it, prefer to use City of Goiás; someone born here is a vilaboense) is a UNESCO World Heritage site and the former capital of the Brazilian state of Goiás with a population around 27,000.

Tradução automática: Originalmente Vila Boa de Goiás, cidade de Goiás (alguns moradores *considerar* o apelido popular Goiás Velho (Old Goiás) como pejorativo, evite usá-lo, *preferem* usar Cidade de Goiás; alguém que nasceu aqui é um vilaboense) é um Patrimônio Mundial da UNESCO e da antiga capital do estado brasileiro de Goiás, com uma população em torno de 27.000.

Tradução dos alunos: Originalmente Vila Boa de Goiás, a cidade de Goiás (alguns moradores **consideram** o apelido popular Goiás Velho (Old Goiás) como pejorativo, evite usá-lo, **prefira** usar Cidade de Goiás; alguém que nasceu aqui é um vilaboense) é um Patrimônio Mundial da UNESCO e da antiga capital do estado brasileiro de Goiás, com uma população em torno de 27.000.

(Fragmento do texto dos Encontros 9 e 10 - Texto Goiás City's tourist attractions)

Desta forma, por mais que haja um aprimoramento dos dados que auxiliam na tradução automática do Google tradutor (SILVA, 2010), ele se vê, em sua essência, num enfrentamento de regras gramaticais extremamente diferentes, com gramáticas diferentes, muito embora esta não seja sua especialidade.

A seguir, mostramos algumas alterações pertinentes ao uso do adjetivo e substantivo, nas traduções do Google tradutor.

#### 3.1.1.4 Alterações no tocante ao uso de adjetivo e substantivo

Os erros quanto ao uso de adjetivo e substantivo ocorreram em 34% das palavras revistas nos textos traduzidos. Considerou-se, também, nos números apresentados, as inversões constantes de expressões destas classes de palavras.

Na construção da versão da receita de *arroz com pequi*, uma das principais discussões tecidas pelos alunos participantes foi no que se refere aos verbos que desempenhavam dentro do contexto o papel de adjetivos, nas expressões abaixo descritas:

[10] Fragmento do texto:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1/2 litro de pequi lavado</li> <li>• 2 dentes de alho espremidos</li> <li>• 1 cebola grande picada</li> </ul>
Versão automática:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1/2 liter of <i>pequi washed</i></li> <li>• 2 garlic <i>cloves squeezed</i></li> <li>• 1 large <i>onion, chopped</i></li> </ul>
Versão dos alunos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ½ liter of <b>washed pequi</b></li> <li>• 2 <b>cloves of squeezed garlic</b></li> <li>• 1 large <b>chopped onion</b></li> </ul>

(Fragmento do texto dos Encontros 5 e 6 - Receita de Arroz com pequi)

Além da posição dos verbos nas expressões iniciais da receita - como em *washed* que, através da revisão, inverteu com *pequi*, assumindo sua função de adjetivo naquela expressão – os alunos discutem mais uma vez sobre a posição dos adjetivos e substantivos na tradução que se segue:

[11] **MODO DE PREPARO**

Fragmento do texto:	Coloque o pequi no óleo ou <i>gordura fria</i> (se usar o fruto inteiro, não é preciso cortar, mas cuidado com o caroço)
Versão automática:	Place the pequi in the oil or <i>fat cool</i> ( <i>to use the whole fruit, no need to cut, but beware of the seed</i> )
Versão dos alunos:	Place the pequi in oil or <b>cool fat</b> (if you use the whole fruit, no need to cut, but be care of the seed).

(Fragmento do texto dos Encontros 05 e 06 - Receita de Arroz com pequi)

No exemplo 11, a expressão *fat cool* não está invertida, ou seja, usa-se erroneamente o substantivo *fat* (gordura) e o adjetivo *cool* (gordura), quando deveria ser o contrário - *cool fat*.

Situação semelhante ocorre no processo de tradução da expressão *issue environmental* que, embora traduzida corretamente (*questão ambiental*), não é percebida como errônea pelos alunos:

[12] Fragmento do texto:	As the Government of the State of Goiás project, through the then Culture Agency of Goiás (Agepel) - currently Secretary of State for Culture (Secult Goiás) - had behind him ambitious goals, such as enhancing the film, widely discuss the issue environmental, winning the title of World Heritage Site for the City of Goiás, move the cultural sector as a whole, generate wealth, and culture and information, jobs and promoting tourism.
--------------------------	---

Tradução Automática: Como o Governo do Estado de projecto Goiás, através da então Agência Cultura de Goiás (Agepel) - atualmente Secretário de Estado da Cultura (Secult Goiás) - tinha atrás de si objetivos ambiciosos, tais como o reforço do filme, *amplamente discutir a questão ambiental, ganhando o título de Patrimônio da Humanidade da Cidade de Goiás, mova o sector cultural* como um todo, gerar riqueza e cultura e da informação, o emprego e a promoção do turismo.

Tradução dos alunos: Como projeto do Governo do Estado de Goiás, através da então Agência Cultural de Goiás (AGEPEL) – atualmente Secretaria de Estado da Cultura (SECULT GOIÁS) – tinha atrás de si objetivos ambiciosos, como o reforço do filme, **discutir amplamente a questão ambiental, a conquista do título de Patrimônio da Humanidade para a cidade de Goiás, movimentar o** setor cultural como um todo, gerar riqueza e cultura e informação, **postos de trabalho** e promover o turismo.

(Fragmento do texto dos Encontros 1 e 2 - Texto dos Encontros 01 e 02 - FICA)

Interessante notar que, embora os alunos tenham discutido as inversões da língua inglesa, tal qual ocorreu com o substantivo *project*, que na tradução para o português, é invertido na expressão *Projeto do Governo do Estado de Goiás*, eles não percebem o erro na expressão *issue environmental* (**questão ambiental**) que, não obstante traduzida corretamente, possui este erro da norma padrão da língua inglesa, ou seja, o adjetivo e o substantivo não estão invertidos. Contudo, isso não impediu que os alunos compreendessem o parágrafo e realizassem uma boa revisão da TA. Tal consideração é feita pela professora, ao final da aula, quando salienta alguns erros que passaram despercebidos pelos alunos, como é possível perceber no excerto 13:

[13] Professora - Exato, Mary. Foi este diálogo, este entrosamento do grupo conversando uns com os outros que fez com que vocês percebessem isso. Os conhecimentos sendo socializados e harmonizados...Teve questões gramaticais, como “*issue environmental*”, que vocês não perceberam como uma inversão errada, pois o substantivo está primeiro que o adjetivo, deveria ser o contrário, “*environmental issue*”, e o “*branding yourself*”, sendo que “*yourself*” é um pronome reflexivo que deveria concordar com sujeito FICA, portanto, deveria ser “*itself*”. Mas nada que tire o brilho das percepções que vocês tiveram.

(Interação com a professora - Encontro 02)

Frisamos, contudo, que tais erros foram evidenciados pela professora, na construção do texto em língua inglesa, e não na produção da tradução, o que aumentou, conforme os fragmentos apresentados, a desconfiança que tiveram em relação aos autores do texto terem se utilizado de TA, sem o uso da revisão necessária, para a produção do texto em LE.

Tal erro na produção da expressão *issue environmental* como uma possível influência do Google tradutor, no seu construto, remonta-nos às discussões sobre o processo de formação da tradução do Google tradutor. Se na língua inglesa é claro o uso da inversão dos adjetivos e substantivos, isso não ocorre sempre na língua portuguesa, que é, neste caso, a língua de chegada. Essas diferenças de ordem morfológica e sintática na construção das expressões, como se pode ver em Silva (2010) e Costa e Daniel (2015), limitam também as comparações que a TA faz diante das palavras que lhe chegam, na procura de textos padrões em vários documentos já existentes, gerando o erro.

No próximo item, apresentamos algumas alterações pertinentes ao uso de pronome, preposição e artigo nas traduções automáticas.

### 3.1.1.5 Alterações no tocante ao uso de artigo, preposição, ou pronome

Os erros no tocante ao uso de artigo, preposição ou pronome ocorreram em 32,3% das palavras, ocasionando, assim, a revisão.

No exemplo logo abaixo, observamos que o artigo definido *the*, que tem como traduções possíveis, *o, a, os, as*, não concorda com o substantivo que o segue, visto que é a palavra *capital*, referente à *cidade*; a tradução equivocada interfere no construto frasal, uma vez que, *antes que o capital foi transferida para Goiânia*, mostra o uso errôneo da expressão verbal *foi transferida*:

[14] Fragmento do texto: Built in a blend of Baroque and Classical styles, was the former seat of power of Goiás, *before the capital was moved to Goiânia*.

Tradução automática: Construído em uma mistura de estilos barroco e clássico, foi a antiga sede do poder de Goiás, *antes que o capital foi transferida para Goiânia*.

Tradução dos alunos: Construído em uma mistura de estilos barroco e clássico, foi a antiga sede do poder de Goiás, antes que **a capital fosse** transferida para Goiânia.

(Fragmento do texto dos Encontros 09 e 10 - *Goiás city's tourist attractions*)

Chama-se atenção para as peculiaridades tradutórias das palavras, conforme o confronto das línguas envolvidas. Como já mencionamos, este artigo - *the* - é invariável em gênero e número, diferentemente do que acontece em português. Como o Google tradutor não fornece padrões para comparações que permitam diferenciar estes contextos de ordem lexical

(CURADO, 1999; PEREIRA, 2013), a expressão *o capital* aparece destoante do contexto em que está inserida.

O uso dos artigos definidos *o, a, os, as*, em muitos casos, são classificados como adjuntos nominais, que são os termos da oração que sempre se referem a um substantivo. A ausência do artigo *the*, em alguns casos, impede o tradutor automático de fazer menção ao adjunto adnominal, como se vê nesta expressão:

- [15] Fragmento do texto: *Gold from the mines was cast here.*  
 Tradução automática: *Ouro das minas foi lançado aqui.*  
 Tradução dos alunos: **O** ouro das minas foi lançado aqui.  
 (Fragmento do texto dos Encontros 09 e 10 - *Goiás City's tourist attractions*)

Nesse caso especificamente, há uma evidente diferenciação no tocante às peculiaridades gramaticais das línguas inglesa e portuguesa. A palavra ouro, neste exemplo, é usada de maneira geral e não específica e, portanto, não há necessidade de uso do artigo *the*. Quanto à tradução para o português, este artigo é caracterizado como adjunto adnominal, termo este que determina ou especifica um substantivo - a palavra ouro -, e por esse motivo, ele tem uma função adjetiva. Sua ausência diante da tradução para o português destoaria o sentido da frase.

Quanto ao uso da preposição, percebemos situações como a do fragmento 16, em que a tradução da preposição *by* como *por* revela-se inadequada:

- [16] Fragmento do texto: *Largo do Rosário. Built in 1761, this church houses painting by monk Nazareno Confaloni, a famed sacred artist in the state of Goiás.*  
 Tradução automática: *Rosário Igreja - Largo do Rosário. Criada em 1761, esta igreja abriga a pintura por monge Nazareno Confaloni, um artista famoso sagrado no estado de Goiás.*  
 Tradução dos alunos: *Igreja do Rosário – Largo do Rosário. Criada em 1761, esta igreja abriga a pintura do monge Nazareno Canfaloni, um artista famoso sagrado no estado de Goiás.*  
 (Fragmento do texto dos encontros 09 e 10 - *Goiás city's tourist attractions*)

(...)

- [17] Fragmento do texto: *Inside me lives/The washerwoman from the Red River (...)/Disguising in happiness her sad fate.*  
 Tradução automática: *Dentro de mim mora/ A partir da lavadeira/Rio Vermelho (...)/Disfarçando na felicidade dela/triste destino.*  
 Tradução dos alunos: **Vive dentro de mim/A lavadeira do Rio Vermelho./ Disfarçando na felicidade dela/ Seu triste destino.**  
 (Fragmento do texto dos encontros 11 e 12 – *All lives*)

Especificamente neste caso, o *by* é usado ao se remeter ao agente da passiva *monk Nazareno Canfaloni* (monge Nazareno Canfaloni). Como Oustinoff (2011) rememora algumas questões de construção frasal, esta preposição é utilizada, entre outras circunstâncias, para se referir a uma produção feita por alguém como em *a painting by Picasso* (uma pintura de Picasso). Como a tradução mais comum para *by* é *por*, eis a necessidade de substituição da palavra por *de* para a construção da expressão *a pintura do monge Nazareno Canfaloni*.

Situações de trocas ocorrem também no exemplo 17, acima citado, do poema *All lives*, na expressão do verso *Disguising in happiness her sad fate* (Disfarçando na felicidade dela/seu triste destino). Os alunos optam na tradução, por usar *dela* e *seu*, por duas vezes, para se referir à felicidade e a destino, respectivamente. A tradução de *her* permite traduções como *lhe, a ela, dela, seu, sua, seus, suas, a* (GOOGLE TRADUTOR, 2015).

São estas situações que permitem contrastar as diferenças e as especificidades da língua que tornam o processo de tradução rico, capaz de desencadear interações significativas no espaço da sala de aula (COSTA, 2008).

Com um percentual de 96% de acertos nas revisões dos textos traduzidos em grupo, os alunos demonstraram a eficiência do trabalho colaborativo, uma vez que foram capazes de co-construir entendimentos de formas desejáveis de pedir ajuda, oferecer *feedback*, compartilhar responsabilidades, definir os objetivos do grupo e resolver conflitos (DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2001; 2015). Como discutimos acima as alterações promovidas nas expressões dos textos, mostramos, com a tabela abaixo, os números das principais modificações ocasionadas em razão dos erros da norma padrão encontrados na TA:

<b>Tabela 2. Alterações nas traduções</b>		
Principais alterações	Números	Porcentagem
Alterações relacionadas ao vocabulário	53	18,2%
Alterações relacionadas à colocação adverbial	11	3,8%
Alterações relacionadas à conjugação verbal	34	11,7%
Alterações relacionadas ao uso de adjetivo e substantivo	99	34%
Alterações relacionadas ao uso do artigo, preposição ou pronome	94	32,3%
Total de alterações	291	100%

Os percentuais maiores de alterações nos textos se deveram ao uso de artigo, preposição e pronome (32,3%) e à utilização de adjetivo e substantivo (34%). O menor percentual de alterações ocorreu quanto à colocação adverbial (3,8%). À medida que estes

discentes trocavam informações com os membros do grupo, eles relacionavam as percepções e os conhecimentos que tinham adquirido, ao longo da vida de estudantes, sobre gramática e construções frasais. Nesse momento rememoravam as diferenças entre o uso de determinadas expressões em português e em inglês, corroborando a afirmação de Camargo (2012) e Ridd (2003) quando sustentam que o processo de tradução na aprendizagem permite que os alunos utilizem-se da primeira língua (doravante L1) para buscar compreensão de aspectos linguísticos da LE.

A fim de compreender as alterações nos textos propostas pelos alunos, a partir do processo de revisão, analisamos a seguir as interações e as negociações durante as aulas, suas características e implicações, de modo a permitir a reescrita dos textos traduzidos pelo Google tradutor.

### **3.2 Reflexões sobre as alterações e negociações promovidas durante a revisão colaborativa**

Em seguida, faremos algumas considerações sobre a natureza das interações e das negociações que levaram ao processo de revisão dos textos traduzidos automaticamente.

#### **3.2.1 Considerações sobre o contexto e os aspectos culturais**

Como já abordamos anteriormente, os alunos foram levados a promover a tradução e revisão de textos sobre a cultura local da cidade de Goiás, de modo que houvesse uma compreensão do processo de leitura em que os aprendizes pudessem interagir em torno de algo significativo para e a partir de suas vidas e traços culturais.

À medida que os discentes submetiam os textos ao Google tradutor, eles buscavam fazer as revisões necessárias de tal forma que o produto oferecido pela máquina tradutória se ajustasse às normas da linguagem padrão e ao melhor vocabulário.

Quando analisam a não tradução da palavra *pequi*, conforme exemplo 10, do item 3.1.1.4, os alunos discutem suas percepções de mundo, abordando aspectos culturais da língua:

[18] Penélope- Sim, no caso... entende... a receita é para de repente...quem estuda receita...Mas vamos lá...(pausa). Olha, gente, o título depois de jogar no Google, aparece “*Rice with pequi*”. “Pequi” não mudou...É uma fruta muito nossa...né...sabe, tem coisas que existem

só na nossa língua...nas outras, a gente deve tentar explicar né, professora?

Pink- Com certeza, é algo do nosso cerrado, que os estrangeiros não têm lá. Por isso, usa-se a mesma palavra. A gente acaba tendo que explicar para eles o que se trata. (Encontro 05)

(...)

[19] Mary Jane- Sim, sabe, professora, gostei do que você falou...a tradução, ela lida também com coisas que só nossos povos, nosso país tem...assim como os americanos devem ter coisas que a gente não tem aqui...é por isso que eles falam piadas que se traduzidas nós não entendemos né? (Encontro 06)

(Interação entre os sujeitos – Receita arroz com pequi )

A aluna *Penélope* percebe que não há uma tradução para o referido substantivo e compartilha com a docente, a ideia de que se trata de um fruto típico do cerrado, fato que a professora confirma, mostrando para a aluna que sua compreensão acerca da “intraduzibilidade” de algumas palavras está correta.

A tradução, neste ambiente de revisão colaborativa, transporta o papel do docente como o dono do saber à figura de facilitador da aprendizagem (COSTA, 2008). Numa perspectiva interacional e sócio-histórica, em conformidade com as proposições de Camargo (2012) e Romanelli (2012), a tradução colabora com a aprendizagem, posto que ela não permitirá apenas lidar com deslocamento e mudanças de estruturas lexicais das línguas envolvidas, mas, sobretudo, vivenciar formas de comunicação e socialização. Neste processo, o ato tradutório é próspero, uma vez que implica interação e cooperação entre os aprendizes, o que a torna um instrumento útil no ensino de línguas estrangeiras, fazendo com que o aluno absorva tanto os preceitos e normas da língua, como sinta-se também sujeito do ato tradutório.

A tradução de determinadas expressões e palavras esbarra frequentemente na individualidade e nos aspectos culturais dos povos com os quais convivemos, em que, quem traduz, não tem somente que se defrontar com questões formais e gramaticais dos idiomas envolvidos, mas também interpretar os signos verbais por meio de outros signos da mesma língua, como na tradução intralingual (BELL, 1959; JAKOBSON, 1959; SOUZA, 1998). A aluna *Penélope* salienta que a palavra *pequi* faz parte tão somente da realidade brasileira, ao passo que *Mary Jane* lembra que determinadas palavras só podem ser expressas no país onde foram criadas. Ainda, pois, que o substantivo *pequi* não apareça como um erro na versão apresentada, a não tradução da palavra é algo que inquieta os aprendizes.

Os alunos se viam, durante as aulas, diante de textos que consideravam o conhecimento prévio e cultural como um elemento facilitador da compreensão leitora e do processo de revisão da tradução. Conforme exemplos 05, 06 e 07 dos itens 3.1.1.2 e 3.1.1.3,

extraídos dos poemas de Cora Coralina, *All lives* e *Learn to live*, a compreensão dos alunos se tornou mais fácil, visto que passam a debater sobre uma poeta que é muito lida em suas escolas e que faz parte da história da cidade de Goiás.

Tal capacidade interpretativa também é observada no plano do vocabulário, quando os alunos negociam as possibilidades de tradução do sexto ao décimo-quarto versos do poema *Learn to live*. Um total de 5 expressões com adjetivos e substantivos antecedem a expressão *flowing tears*, e os alunos sentem-se motivados a fazer os ajustes, pelas leituras prévias que têm acerca da temática coralineana:

- [20] Connor- Deixa eu jogar aqui, os próximos versos são mais curtos, vou jogar aqui... Aparecem assim, “o ombro receptivo, braço envolvente, palavra de conforto, silêncio respeitoso, alegria contagiante, *flowing tears*”...Precisa dar uma arrumada ,né?  
 Kakatua- Vamos vendo juntos. Mas a ideia para mim está clara. Eu lembro que Cora dizia o que devemos fazer para sermos pessoas melhores na vida.  
 Mary Jane- Então, vamos, pensando. “O ombro receptivo”. Gente, mas neste poema, tenho certeza que ela não fala de “ombro”. Lembro que a expressão era “colo”.  
 Penélope- Isso. “Colo que acolhe”. Tá vendo aqui, professora. Isto mesmo, entende?  
 Pink- Sim, mas pensem, “colo que acolhe”, ou “o ombro receptivo”, que ideia isso dá?  
 Connor- Dá a ideia de que devemos ajudar as pessoas, devemos ser solidários.

(Interação entre os sujeitos – Encontro 03)

A tradução feita pelos alunos, a partir da interação acima observada, foi: *Na maioria das vezes é o suficiente ser/o ombro receptivo,/braço envolvente,/Palavra de conforto,/Silêncio respeitoso,/Alegria contagiante,/Lágrimas que correm*. Percebemos que houve poucas mudanças em relação ao texto original em português (Anexo B), optando-se por manter o sentido que a autora queria transpor aos versos. A título de exemplificação, os alunos abordam que não notam diferença entre *colo que acolhe* e *ombro receptivo*, uma vez que a ideia transmitida por Cora Coralina, de acordo com a interpretação de *Connor*, era da necessidade de se ajudar o próximo, de ser solidário.

Isto demonstra que, em conjunto, os alunos deram apoio uns aos outros, por intermédio do conhecimento que tinham da literatura de Goiás, num ambiente propício ao diálogo e à construção de ideias e entendimentos e, por meio de *scaffolding* (CARVALHO, 2010; SABOTA, 2002), constroem mutuamente a interpretação desses versos. Neste sentido, os alunos não só levantam hipóteses em torno das traduções que leem; eles se sentem capazes

de ler e rever o texto, pois há a criação de atitudes positivas diante de si mesmos e dos outros, em face da aprendizagem por meio da colaboração, que impulsiona os aprendizes também a saber viver em grupo e a gostar de si e dos outros (MORAN, 2013; STUBSS, 2002).

Havendo uma mudança do contexto de aprendizagem e de valorização do conhecimento como construção social e cultural (VYGOTSKY, 1978), os alunos passam a se sentir mais capazes de aprender. Quando fizeram a transição de uma tradução de uma notícia sobre o FICA (encontros 01 e 02) para a versão de um poema de Cora Coralina (encontros 03 e 04), podemos ver como os discentes se sentiram mais empoderados, mais reflexivos e com uma autoestima maior, na posse de uma ferramenta, para efetuar suas atividades de ILE:

- [21] Professora Pink- Olá, gente! Boa tarde a todos! E aí, mais uma aula de tradução e revisão usando o Google tradutor, como nós combinamos, o que vocês acham?  
 Penélope - Que maravilha, professora! Nossa, nas últimas aulas, aquelas traduções sobre o FICA foram ótimas, fiquei craque em corrigir erros daquele tradutor, né, Mary Jane?  
 Mary Jane- Nossa, nem me fale. A gente começou aprender a usar esta tecnologia, não é mesmo? Achei bacana! Ficamos entrosados aqui na sala!  
 Connor- Isso mesmo, foi muito legal!  
 Kakatua - Verdade, e o mais interessante é que a gente consegue se virar sozinho, entre nós do grupo, sem muita ajuda da professora!  
 (Interação entre o sujeitos – texto sobre o FICA)

Como se pode evidenciar, a compreensão por parte dos aprendizes de que eles passaram a entender aquela ferramenta tecnológica, inclusive tornando-se “craques” e capazes de fazer a atividade com poucas intervenções da professora, corrobora a afirmação de Carvalho (2010), Donato (2000), Micolli (2010) e Paiva (2014), segundo os quais o desenvolvimento da autonomia no aluno pode ser favorecida pelo docente, quando este cria um ambiente de aprendizagem em que o discente vai percebendo aos poucos o quão independente ele pode permanecer para resolver a maior parte de suas atividades, sem que a presença do professor seja efetivamente necessária. O aluno, conseqüentemente, se sente mais capaz e mais confiante para produzir o conhecimento.

No contexto daqueles alunos, as características culturais e históricas de Goiás, por meio dessas atividades, não eram mais traços somente percebidos nos livros de História, Geografia ou Literatura, ou mesmo, ao andarem pelas ruas de pedras. Era algo que eles estavam usando em busca da aprendizagem e de crescimento.

### 3.2.2 Considerações sobre os aspectos lexicais

Durante o processo de revisão colaborativa, dos textos traduzidos pelo Google tradutor, a discussão acerca dos aspectos lexicais da língua fizeram com que os alunos percebessem a natureza polissêmica das palavras contidas nas traduções, o que demandava discussões e análises por parte dos elementos do grupo.

Uma vez tendo interagido acerca da posição do adjetivo que antecede o substantivo nas frases, os alunos, em diálogo, decidem inverter as expressões *pequi washed*, *cloves squeezed*, *onion chopped* da receita de arroz com pequi e, a partir desta inversão, a aluna Penélope faz uma abordagem interessante sobre o significado de *dentes* naquele contexto culinário:

- [22] Kakatua-            Vez ou outra lembro também...Mas vamos continuar...Acho que aqui por exemplo (apontando o dedo para “*1/2 liter of pequi washed*”)...que significa... “1/2 litro de pequi lavado”... “pequi lavado”...substantivo e adjetivo do verbo “lavar”...você que gosta de adjetivo e substantivo, Mary Jane? (risos)  
 Mary Jane-            Sim, acho que podemos inverter aí, não...?...Tipo... “*1/2 liter of washed pequi*”.  
 Penélope-            Não fica sem noção né? Legal. Deixa assim, então...Agora, na próxima, eu tô achando uma coisa bem bacana, gente...  
 Connor-              O que é?  
 Penélope-            “*2 dentes de alho esprimidos*”...Aparece... “*2 garlic cloves squeezed*”...sabe o que achei interessante...o Google que é automático, é a máquina né...não traduziu “dentes” como “*teeth*”...eu me lembro de um texto que falava sobre os dentes das crianças...apareceu “*cloves*”...quer dizer...não é tão automático assim, sem contexto né?  
 (Interação entre os sujeitos – Receita Arroz com pequi)

Além das análises envolvendo verbo, adjetivo e substantivo, a aluna *Penélope* compartilha com os colegas uma curiosidade em relação ao Google tradutor: apesar de se tratar de um tradutor automático que, via de regra, tem como uma de suas dificuldades, reconhecer as palavras dentro de um contexto maior, ela percebe a evolução dessa máquina tradutória, ao notar que ele verte a palavra *dentes*, não de forma literal, como se fosse *teeth*, e sim utilizando o termo adequado ao contexto culinário, ou seja, *cloves*. Entende, assim, que essa ferramenta passa por constantes atualizações em seu banco de dados, submetendo-se, cada vez mais, a uma quantidade maior de textos e expressões traduzidas que são disponibilizados na web e que ampliam a capacidade de interpretação da TA (KARNAL, 2015; OTHERO, 2008).

Do ponto de vista lexical, o Google tradutor apresenta também dificuldades no que se refere à flexão do gênero masculino e feminino, conforme já discutido no exemplo 5, no item 3.1.1.2, do poema *All lives*. Os alunos percebem as questões de gênero presentes na TA e fazem as adequações de acordo com o gênero próprio desta poesia, ou seja, o feminino, pela apologia feita às mulheres. A boa tradução realizada é mais uma vez, fruto da interação e do conhecimento prévio que os alunos demonstram ter:

- [23] Mary Jane- O primeiro é no poema... “Vive dentro de mim”...este é fácil...porque é o verso que ela mais repete neste poema...todo mundo lembra disso... “dentro de mim mora”...tem o mesmo sentido, mas vamos manter o outro... que sei que é original.  
 Kakatua- Sim, ela fala deste jeito mesmo...lembra da menina aqui...da tarde que apresentou este poema no teatro?  
 Penélope- Lembro, foi muito bonito...  
 Mary Jane- Agora, este que traduziu só um pouco aí... (apontando o dedo)...é... “Uma cabocla velha”...Cora é claro né...faz referência a ela...de certo “cabocla” não tem no google...e “velho” é problema de masculino e feminino que comentamos né...  
 (Interação entre os sujeitos – Encontro 11)

Verificamos, ao longo das interações, que os alunos fazem referência o tempo todo ao conhecimento que têm sobre Cora Coralina, especialmente ao substituírem o verso “*dentro de mim mora*” para “*vive dentro de mim*”, por ser um verso que é constantemente repetido no poema, já lido e trabalhado por eles. Trata-se de um conhecimento prévio que desempenha um forte papel na compreensão da leitura e no aprendizado do conteúdo estudado. É cristalino, a partir dos exemplos mostrados, que, quando o indivíduo tem conhecimento sobre um tópico em particular, como estes alunos têm sobre a autora em questão, eles se mostram mais engajados e motivados a debater o tema que lhes é proposto e, com isso, a aprendizagem se torna mais fluída e mais fácil (SABOTA, 2002; SWAIN, 2000).

Conforme já discutido também, as irregularidades na tradução proporcionada pelo Google tradutor se fazem presentes no texto poético analisado, na medida em que, não obstante haja predominância do gênero masculino, nas traduções das palavras, em alguns momentos, o tradutor automático faz opção pelo gênero feminino.

Quando os alunos discutem sobre as diferenças entre o advérbio *too* e a preposição *to*, no poema *Learn to live*, de modo a chegarem, de forma bem-sucedida, à expressão *longa demais*, com a colocação adverbial correta, eles chamam a professora para participar da discussão, momento em que ela procura não vir com respostas prontas e acabadas, mas trabalhar numa perspectiva de mediação:

- [24] Kakatua- Já joguei aqui, gente, presta atenção aqui, Connor, o 2º verso. Mas apareceu assim, este verso aqui, “ou demasiado longo para nós”. Um pouco fora de jeito, né?
- Mary Jane- A senhora pode ajudar a gente aqui, Pink? O meu também apareceu assim, mas eu também não me lembrei deste 2º verso dela.
- Pink- Vocês estão dialogando entre si? O que o colega disse?
- Connor- Uai, professora. Este “demasiado” aí é o que?
- Kakatua- A senhora não explicou que este “to” aí é “para” diante de verbos?
- Pink- Isto mesmo, Kakatua. Mas “to”, sem os dois “o” s. “too” é uma expressão adverbial que significa “demais”.
- Mary Jane- Mas fica assim, “demais longa para nós”. Não tá estranho?
- Pink- E se você pensar de repente em “ou longa demais para nós”?
- Penélope - Aí, sim, acho que faltou a gente ler mais aqui, e tentar corrigir corretamente. A palavra “demasiado” que me complicou tudo!
- Pink- É por isso que nos diálogos vocês tem que esgotar todas as possibilidades até que a melhor tradução apareça. Converse, pense com o colega. Lembrem-se do que sabem sobre Cora, sobre a poesia dela, tentem!

(Interação entre os sujeitos – Encontro 4)

Os aprendizes demonstram dúvidas quanto ao uso e tradução da preposição *to* e o advérbio *too*, o que é sanado pela professora. Quando *Mary Jane* considera estranha a expressão “demais longa para nós”, é convidada pela professora a pensar melhor sobre as demais alternativas, até mesmo porque eles conheciam o poema lido.

Destarte, convêm as assertivas de Carvalho (2010) e Lantolf (2011) quando ponderam que os discentes trabalham juntos para a realização dos objetivos propostos na aula, confrontando e resolvendo os conflitos acerca das necessidades individuais e do grupo, tanto do ponto de vista social quanto linguístico.

Os alunos sentem-se motivados, com a tradução de um texto poético que contempla uma autora que faz parte da cidade que lhes dá a identidade de goianos e vilaboenses, a ampliar a noção de língua e de aprendizagem.

No exemplo 8, conforme 3.1.1.3, em que os alunos discutem sobre a flexão do verbo *founded* diante do substantivo *college*, eles discutem sobre essas palavras, e refletem sobre a melhor tradução para as expressões, e se lembram de dicas da professora no tocante às inversões na língua inglesa:

- [25] Kakatua- Verdade, eu tinha notado isso também...mudamos então também...de boa...O outro me fez pensar uma coisa, gente...será que tem google tradutor neste texto também... tipo... “*Colégio Sant’Ana*”...deveria estar, como a professora explicou “*Sant’Ana School*”...com as inversões... e aparece “*college*”...na lista de cognatos

que a professora pediu para gente consultar, vocês viram o que ele significa?

Penélope- “Universidade”, né? Verdade...

Mary Jane- Uai, não duvidaria... tem este “college” e tem o erro também da palavra “lengthy” lá atrás, lembram? Então...deixa para lá...o importante é traduzir certo, acha, professora?

Pink- Claro...eu nem tenho falado tanto nestas últimas vezes...vocês estão tão independentes...eu sinto orgulho...

Mary Jane- Graças a você que é tão boa, e trouxe atividades tão boas...

Kakatua- Então é...a tradução está correta...mas no texto que “college” tá errado, não é isso...E tem que estar “fundado” também...não “fundada”...

Connor- Isto...o “Palácio Conde dos Arcos”...é lógico que a tradução certa é essa, né?...nele a inversão tá certinha né... “Conde dos Arcos Palace”...

(Interação entre os sujeitos – Encontros 9 e 10)

A colocação verbal, neste caso, como já observado, remonta a uma questão de flexão de gênero, ou seja, a palavra *faculdade* requer o uso do verbo *fundar* no particípio e feminino. Fato que chama a atenção é o momento em que *Kakatua* introduz a discussão sobre a adequação das expressões e ventila a possibilidade de “ter o Google tradutor neste texto também”, tanto em razão da palavra *college* como quanto a grafia errônea da palavra *lengthy* (*lengthy*), que significa *comprimento*. Como eles já tinham notado a possível influência desta ferramenta no construto do primeiro texto destas sequências didáticas, no texto sobre o FICA, eles começam a notar e a compartilhar entre si a importância de ter uma visão reflexiva sobre o uso das tecnologias no ensino de ILE (FURUTA; RAMOS, 2008; KENSKI, 2012; PAIVA, 2005).

Nesse sentido, as tecnologias digitais modernas que são caracterizadas por uma dinâmica que altera a maneira de compartilhar informações e conhecimento, e a própria composição dos indivíduos e sua forma de relacionar-se com os demais membros da sociedade, podem conduzir as pessoas a pensar mais sobre o processamento de suas aprendizagens (GALASSO; SOUZA, 2014).

Além dessa visão crítica acerca das tecnologias, é imperioso destacar que as submissões ao Google tradutor podem conduzir a resultados diferentes, conforme a inserção por unidade semântica (GOOGLE TRADUTOR, 2015). A palavra *college* isoladamente aparece, no Google tradutor, como *faculdade, universidade, colégio, agremiação e câmpus*. Diferente, portanto, de quando apareceu com Santana *College*, em que a tradução não apareceu (Colégio Sant’Ana). Essas possibilidades de variação da tradução no Google

tradutor fizeram também com que os alunos, em negociação, discutissem a melhor tradução para *cells*, conforme resultado exposto no exemplo 3, no item 3.1.1.1:

- [26] Connor- E na frente... “*aprender sobre as células*”? Tem que mudar isso!  
 Mary Jane- Joguei no Google...a palavra “*célula*” sozinha...e aparecem outras opções de tradução também...aparece “*cela*” também...  
 Connor- Ah, é? Ah, então fica fácil, devem ser as celas da cadeia que existia no museu, nos tempos antigos, né?...então, é por isso também...que dá para arrumar a outra frase... pode ficar melhor... “*como os prisioneiros eram tratados de forma cruel*”... a frase aí ficou meio confusa também.

(Interação entre os sujeitos - Encontro 09)

Ao longo das atividades de tradução, como pudemos constatar, quando apresentavam dificuldade em relação a alguma palavra, seja pelo significado controverso, seja pelo contexto em que precisava ser inserida, os alunos submetiam-na isoladamente à TA, momento em que o Google tinha a possibilidade de demonstrar os diferentes significados, cabendo aos alunos negociarem a melhor tradução para aquela frase específica, como ocorre neste excerto, quando eles decidem pela tradução de *cela*, por se referir ao Museu das Bandeiras, que foi a primeira cadeia da cidade.

Ao lerem sobre algo que faz parte de suas vidas, os pontos turísticos da cidade de Goiás, os alunos interpretam o texto com base em proposições que criam a partir da relação que estabelecem com ele, conforme corroborado em estudos feitos por Sabota (2002) e Silva (2004). Os alunos fazem, assim, uma predição, antecipando o sentido do texto. Tão logo, ao se depararem com tantas traduções de uma palavra, não encontram dificuldades para determinar “*cela*” como a melhor palavra para aquele contexto analisado.

O conhecimento prévio sobre a cidade de Goiás e toda a sua história influenciou positivamente na tradução destas expressões e dos principais pontos turísticos da cidade, conforme quadro 01, no item 3.1.1.1. A revisão colaborativa resulta, neste processo, da criação de hipóteses que os alunos estabelecem com os textos, ou seja, a partir das relações estabelecidas com as palavras e todas as informações disponibilizadas, mediados pelo processo de colaboração (SABOTA, 2002; SILVA, 2004).

Os alunos demonstraram facilidade em relação ao texto, por se tratar da realidade local deles, e exerceram uma atividade interativa (texto-autor-leitor), partilhando o conhecimento de mundo que todos tinham, a favor da aprendizagem de todos os elementos do grupo (LANTOLF, 2000; LEFFA, 1996; SABOTA, 2002).

Ainda que a tradução automática se mostre inconstante em alguns momentos, o que se percebe é o papel da mediação, neste processo de colaboração entre os aprendizes, que lhes permitiu fazer, com sucesso, as revisões das traduções.

Sabota (2001), em seus estudos sobre leitura colaborativa, salienta que os alunos podem mediar a aprendizagem. Lantolf (2011), ao citar Vygotsky (1978), sustenta a ideia de que a mediação se refere ao papel desempenhado por alguém na vida do aprendiz, por meio do compartilhamento de experiências importantes. Aqui, os alunos, ao dividirem suas experiências e conhecimentos sobre o que sabem acerca do textos que tratam de suas realidades culturais, demonstram como a interação é relevante para o apoio mútuo a favor da construção do conhecimento.

### 3.2.3 Considerações sobre os aspectos semânticos e a compreensão leitora

Além das discussões sobre aspectos lexicais, os alunos interagiram sobre o significado das palavras traduzidas dos textos, em busca de uma melhor compreensão leitora e, conseqüentemente, de uma adequação melhor destas palavras, no processo de revisão, rumo ao produto final.

No texto *Learn to live*, de Cora Coralina, embora os discentes façam a substituição do infinitivo *aguentar*, não pela conjugação equivalente do referido verbo, e sim pela forma verbal *fazemos*, conforme exemplo 7, do item 3.1.1.3, vejamos como estes aprendizes negociam entre o verbo *viver* e *fazer* como a melhor tradução para a palavra *endure*:

- [27] Penélope- Será que a gente não pode usar então este verbo “fazer” no final do terceiro verso?  
 Connor- Aí, ficaria assim, “Mas eu sei que nada do que fazemos, faz sentido, se não tocamos o coração das pessoas”.  
 Mary Jane- Fica bom, mas o verbo “fazer” fica repetitivo aí, não? Podemos tentar outro verbo!  
 Pink- Pense em outras possibilidades, pessoal!  
 Kakatua- Cora fala tanto de viver, de vida, podemos usar “viver” não? Acho que é isso! “Mas eu sei que nada do que vivemos, faz sentido, se não tocamos o coração das pessoas”.  
 Connor- Gostei. E viver aí dá esta ideia de algo que é feito na vida!  
 Penélope- Achei também “viver”, mais certo. O que acha professora?  
 Pink- É comum acordo entre vocês? Acha que o verbo viver está certo?  
 Mary Jane- Pelas discussões, sim, professora, na frase, eu acho que encaixa melhor. Mas se eu deixar o verbo “fazer” não vai perder o sentido, acho que dá no mesmo. O que fazemos, vivemos também!

Pink- Sim, o sentido que interessa. Mas ela escreveu “viver” mesmo, sabiam?  
 Penélope- Mas para nós “craques” em Google tradutor, e em Cora, é muito fácil, Professora!  
 Connor- O Google acerta muito, mas a gente sempre tem que pensar!  
 Kakatua- Pensar e ver para aquela frase, para aquele momento certo. Por isso, “viver” aí é o mais bonito!  
 Mary Jane: Mas no fim, deixei “fazemos” mesmo! (risos). Todos ficam bom!

(Interações entre os sujeitos - Encontro 3)

Como se pode perceber, embora *Penélope* queira o verbo *fazer*, *Mary Jane* ressalta que o sentido seria mantido se usassem o verbo *viver*, para um poema que eles faziam questão de ressaltar como algo que conheciam, que fazia parte de suas identidades individuais.

Desta forma, estes aprendizes partilham o uso do conhecimento metalinguístico (LANTOLF, 2011; SABOTA, 2002) para corroborar o significado dos verbos em questão, ao mesmo tempo em que ativam esquemas (NUTTALL, 1996; SABOTA, 2002), ao negociarem sobre a melhor tradução para um verbo, na construção de um verso poético. Além do mais, ao perceberem que obtêm êxito na revisão do processo tradutório, como no caso de *Penélope* que se reputa “craque” em Google tradutor, passam a se sentir mais confiantes e mais engajados no processo de ensino-aprendizagem, mais abertos para ouvir e aceitar diferentes pontos de vista, mais motivados a compreender o trabalho de revisão numa postura que ressalta a elevação da autoestima e da autoconfiança. Todos estes atributos são benefícios da aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2015; LEFFA, 1999; SABOTA, 2002).

No texto *Goiás City’s tourist attractions*, sobre os pontos turísticos de Goiás, os alunos, quando traduzem a 1ª sentença, já comentam sobre a dificuldade do Google tradutor de traduzir, em consonância com a conjugação verbal correta:

[28] Kakatua- Vamos colocando no Google então... (pausa).  
 Connor- Acho que a frase está boa... pode corrigir...(pausa).  
 Acho que a gente pode mudar este verbo “considerar”, tá meio estranho assim...e este verbo... “preferem” também, o que vocês acham?  
 Penélope- Fica legal... pois é...fica assim, mudando, veja...  
 “Originalmente Vila Boa de Goiás, a cidade de Goiás (alguns moradores... consideram o apelido popular Goiás Velho (Old Goiás) como pejorativo, evite usá-lo, prefira usar Cidade de Goiás; alguém que nasceu aqui é um vilaboense) é um Patrimônio Mundial da UNESCO e da antiga capital do estado brasileiro de Goiás, com uma população em torno de 27.000...”Acho que se colocar “consideram”... plural...e “prefira”... como no imperativo...fica bacana...não fica...?  
 Mary Jane- Isso, faltou foi realmente conjugar os verbos corretamente, o Google tem esta dificuldade, né?

Kakatua- É máquina né gente...Pode ser boa o tanto que for...tem suas deficiências...  
(Interação entre os sujeitos – Encontro 09 e 10 – *Goiás city's tourist attractions*)

Percebendo mais uma vez as limitações do Google tradutor, os alunos revisam as conjugações de *considerar*, colocando-o no Presente Simples do Indicativo, e adequam a forma verbal *preferem* para o imperativo *prefira*.

A inteligência e a interação humana se fazem muito necessárias para compreender essas deficiências do aplicativo. A língua portuguesa oferece para o mesmo verbo várias possibilidades de formação do imperativo, ao passo que em inglês, para se formar o imperativo afirmativo, basta retirar a partícula *to*. No caso do presente simples, nosso idioma conta com muitas transformações para o mesmo verbo, ao passo que em inglês, só há alterações na 3ª pessoa do singular, com o acréscimo de *s*, na regra geral.

Enfatizamos esses aspectos gramaticais para perceber que a discussão dessas limitações são benéficas no sentido de estimular reflexões sobre práticas de leitura e revisão textual, especialmente quando os textos são submetidos à TA. É uma maneira de o professor impulsionar o aluno a utilizar o Google tradutor em prol de sua aprendizagem, não se tornando refém do aplicativo e nem o excluindo de forma absoluta, conforme apontam os estudos em Costa e Daniel (2013) e Karnal (2015).

A capacidade de leitura e de compreensão do significado das palavras permite aos alunos fazer os ajustes que entendem necessários no processo tradutório. Um aspecto da escrita em língua inglesa que foi discutido durante a construção da versão da receita em inglês foi a inconstância da TA quando traduz expressões semelhantes e muitas vezes não mantém a mesma ordem de palavras, como se percebe nesta discussão sobre o uso da preposição na receita de arroz com pequi:

[29] Mary Jane- Ah, com certeza, Penélope...Legal...Mas como a Pink falou, o Google vai sendo sempre aperfeiçoado na sua caixa de dados...ele trabalha com dados, né?...mas tem limitações, sempre terá... Fica então, “*2 cloves of squeezed garlic*”...daí colocamos o “*of*” que está em uma frase e nesta não apareceu. (Encontro 5)

(...)

[30] Connor- Legal, fica bom...Tô vendo aqui, o verbo colocar... “*Coloque o pequi*” está “*Place the pequi*”... “*coloque a pimenta*” está... “*put the hot peppers*”...acho que a gente pode colocar só um verbo, não? “*Put*” ou “*place*”?

Penélope- Acho bom, acho que dá no mesmo...eu acho...Deixa o “*place*”... (Encontro 06)

(Interação entre os sujeitos - Receita Arroz com pequi)

É pertinente o diagnóstico apresentado pelos membros do grupo. Além da interação sobre os substantivos e adjetivos, *Mary Jane* percebe, na TA da receita, que a preposição *of* não é utilizada em todas as expressões, como em *2 cups rice tea* (versão automática) e com o consentimento do grupo, decidem adequar as demais expressões, utilizando esta preposição. Outra situação que eles percebem é em relação ao verbo *colocar*, que apresenta duas traduções: *put* e *place* - que acompanham respectivamente o substantivo *peppers* (pimenta de cheiro) e *pequi* - e dizem não ter ficado claro para eles qual o critério de utilização de um ou de outro. Optam, assim, pela utilização de *place* em todas as expressões equivalentes.

Tal opção e liberdade para mudar palavras e entender a tradução como uma forma de compreender os aspectos morfológicos e lexicais da língua, demonstra que os alunos se utilizam de autonomia, iniciativa e reflexão em grupo, como se pode verificar em estudos realizados por Micolli (2010) e Paiva (2012). Os alunos encontram na interação ações integradoras e autônomas que os incentivam em busca da aprendizagem.

Impende destacar que esse tipo de discussão acerca da versão em inglês de uma receita em português demandaria um conhecimento mais aprofundado da língua. Bell-Santos (2011) salienta que, nesses casos, o *of* costuma ser omitido, uma vez que é comum omitir o máximo de palavras em receitas, o que não significa dizer que esteja errado. Porém, tal análise perpassaria pela avaliação de um tradutor especializado, o que exigiria conhecimento de fatores culturais e técnicos da linguagem culinária. Neste estudo, trata-se da utilização da tradução pedagógica (HARGREAVES, 2004; LUCINDO, 2006), para o aprendizado de uma língua. Tão logo, o aluno não conta com a responsabilidade peculiar de uma tradução real (HARGREAVES, 2004; LUCINDO, 2006) própria de um tradutor especialista, na execução de seu trabalho.

Como em outras oportunidades, esses alunos reforçam aspectos metalinguísticos da tradução, ou seja, a posição das palavras no texto, corroborando a ideia de Vygotsky (1978), quando este salienta que é a interação com o outro que faz gerar novos conhecimentos.

Desde as interações promovidas acerca do texto sobre o FICA, os alunos encontram, face ao produto da tradução do Google tradutor, a possibilidade, nesse ambiente mediacional, de negociar sentidos, e à medida que isso ocorre, vão se lembrando também de dicas gramaticais e observações feitas pela docente, sobre a posição das palavras em língua inglesa. Ativam, assim, o conhecimento metalinguístico que favoreceu a leitura e a compreensão das expressões traduzidas.

Entre as negociações e interações, os alunos discutiram com maior ênfase, do ponto de vista morfológico e estrutural, acerca das constantes alterações da ordem adjetivo/substantivo

da língua inglesa. À medida que se lembravam de questões gramaticais, havia uma reciprocidade de ações a favor da revisão dos textos. Sustenta-se, a partir daí, a ideia de que a tradução é capaz de humanizar a prática de ensino de LE, encorajando os alunos à busca pela participação, com constantes manifestações de concordância, discordância e negociação (REED, 2004; COSTA, 2008).

Cada aluno não se interessa em mostrar as sugestões dadas como um produto individualizado, mas como algo provindo daquela interação e troca de informações e conhecimentos que possibilitaram o reconhecimento de que era necessário ler a tradução do Google tradutor e discuti-la numa perspectiva colaborativa.

A tradução dos versos do poema *Learn to live* também chamou atenção em alguns aspectos relacionados à inversão dos adjetivos e substantivos, sobretudo quando a expressão *flowing tears* (lágrimas que correm) não apresentou tradução ao ser submetida à TA, como se observou no exemplo 20, do item 3.2.1. Os ajustes feitos pelos alunos aparecem como fruto de suas negociações, especialmente quando eles começam a analisar as limitações deste aplicativo:

- [31] Kakatua- Agora, engraçado aqui, gente! “*flowing tears*” não aparece a tradução no Google tradutor. O Google sem palavras? Pode isso, professora?
- Pink- Com certeza, por ser tradução automática, e por mais que o Google tradutor seja umas das traduções deste tipo mais avançadas, desde que este tipo de tradução surgiu ainda lá nos anos 40, certamente, ele pode ter palavras que não conhece. Mas não aparece?
- Kakatua - Vamos ver de novo.....não, joguei lá, “*flowing tears*”, não apareceu!
- Penélope- Vamos tentar colocar palavra por palavra.
- Pink- Sigam a sugestão da Penélope!
- Mary Jane- Gente, olha aqui. Eu fui colocando...Se colocarmos só “*flowing*”, aparece “*corrente*”...se colocamos só “*tears*”, aparece lágrimas...os dois juntos, não tem tradução, mas se colocamos “*flowing tear*”, aparece “*lágrima que flui*”. Tipo...gente...eu estou meio boba. O que acontece, hein?
- Pink- O Google tradutor, meus caros, não interpreta contextos e é baseado em um modelo estatístico, estável que determina aquela determinada tradução para uma determinada expressão. Uma letra pode mudar tudo e às vezes, como ele passa também por constantes aperfeiçoamentos, uma expressão pode estar diferente amanhã.

(Interação entre os sujeitos – Encontro 3)

A partir daí, notam-se as limitações da referida máquina de TA, que se baseia em bancos de dados, como ressaltado pela professora, num modelo probabilístico e estatístico de tradução. Tão logo, ao ser consultado, o Google tradutor faz busca por uma imensa

quantidade de textos disponibilizados na internet. Se a expressão sofre qualquer alteração, na sua busca, seja em gênero, número ou grau, isso pode influenciar no sucesso da tradução (HUTCHINS, 1995; SILVA, 2010; PEREIRA, 2013; PIRUZELLI, 2011; WILKIS, 2009). Eis a razão, portanto, de que a simples presença do “s” no substantivo *tears* (lágrimas) possa ter influenciado na “intraduzibilidade” da expressão *flowing tears*.

Quanto às leituras feitas pelos alunos em torno das conotações dos versos de Cora, ao serem traduzidos, procedem as afirmações de Arrojo (2003), Bez (2011), Costa (2008), Goethe (2004) e Jakobson (2002) quando salientam que a tradução é um ato de interpretação das pessoas, do mundo e da sociedade, e uma forma também de compreender a própria língua. Uma tradução jamais abarcará por completo o sentido original de um texto, especialmente o literário, dada sua carga de subjetividade e plurissignificação. De posse de um vocabulário que lhes era familiar, ou seja, os versos de Cora Coralina, os alunos tentaram explorar o contexto dessa produção poética, valorizando o fato de que podiam compartilhar com seus colegas suas dúvidas e inquietações e receber ajuda para formular suas hipóteses.

Interessante depreender, a partir do excerto abaixo, dos encontros 03 e 04, como os alunos começam a ter uma visão crítica de tradução, momento em que entendem que estão sendo engajados num processo de ensino e aprendizagem mais reflexivo:

- [32] Penélope- Lembra-se, Mary Jane, que paramos naquela sequência, “o ombro receptivo, braço envolvente, palavra de conforto, silêncio respeitoso, alegria contagiante, flowing tears”...
- Mary- Sim, discutimos muito sobre o ombro receptivo que na verdade é “colo que acolhe”, “o braço envolvente” é “braço que envolve”. Mas é engraçado né, porque dá para entender o que a Cora quis dizer, mesmo se não colocarmos os versos do jeito que eram?
- Penélope- Mas se lembra que a professora quer o sentido, que o importante é pensar de modo crítico sobre o jeito de entender o mundo de Cora Coralina?
- Kakatua- Isso facilita demais, Penélope. Tira a pressão de sempre acertar, a professora ajudou a gente, nos dando esta liberdade.
- Connor- Eu senti isso também, liberdade para traduzir, com o Google. Quem diria né?
- Professora- Liberdade, mas tem que ter limites, né meninos? (risos).

(Interação entre os pares – Encontro 3 e 4)

Os alunos passam a sentir parte daquele produto da tradução, começam a vivenciar uma liberdade para aprender, mantendo o foco na compreensão da leitura e mostrando todos os benefícios do trabalho em grupo. De acordo com Murray (1992), Sabota (2002, 2008), Figueiredo (2001, 2015) e Vieira (2015), a aprendizagem colaborativa permite vivenciar situações de trocas de experiências, entre dois ou mais indivíduos, quer essas interações

ocorram ou não, no espaço da sala de aula. As negociações entre *Penélope* e *Mary Jane*, sobre as adequações de expressões como “colo que acolhe” e “braço que envolve” a partir das submissões, lembrando-se que a professora prima pelo sentido dos versos, também têm respaldo no conhecimento da cultura local e de mundo que os alunos demonstram.

Ainda que não haja a prática de oralidade entre esses alunos e comunicação em LE, constatamos que a revisão feita dos textos submetidos ao Google tradutor encoraja-os a exercer uma leitura de modo mais reflexivo e ativo, de forma que eles consigam se posicionar sobre a sociedade em que vivem e possam ampliar a visão de mundo e das relações humanas (KELLY, 1969; TOTIS, 1991 RICHARDS, 1996; RORIG, 2010). A tradução deixa de assumir uma posição marginalizada na sala de aula e passa a ser problematizada, ampliando a capacidade de leitura e interpretação dos aprendizes.

O fato do texto expor uma artista e um poema amplamente conhecidos pela comunidade fez com que estes alunos sentissem facilidade no momento da revisão colaborativa, visto que eles adotaram um modelo interativo de leitura, isto é, usaram tanto o conhecimento acerca da estrutura das palavras quanto o conhecimento de mundo para a interpretação do texto (FARAMARZY, 2003; KLEIMAN, 2001; MOITA LOPES, 1996; NUTTALL, 1996; PEREIRA; KARNAL, 2013, entre outros).

A revisão colaborativa faz com que estes discentes ampliem suas possibilidades de leitura, aprendendo a conferir sentido às expressões, ajustando-as dentro de seus respectivos contextos e oportunizando a criação de um ambiente favorável à aprendizagem (BROWN, 1994; LANTOLF, 2011; LEFFA, 1999; SABOTA, 2002).

O sentimento de independência e autonomia que a atividade traz ao grupo possibilita também a estes alunos exercerem comparações entre as gramáticas das línguas inglesa e portuguesa, como neste fragmento da interação acerca da aula da receita de bolo de arroz, em que eles comentam sobre as semelhanças e diferenças de uso do artigo definido nos idiomas mencionados:

[33] Mary Jane- Gente, quando ele pede para... “coloque o fubá e o trigo em uma vasilha, o açúcar e o pó royal...”, eu senti, na tradução, falta do artigo... “o”... que em inglês é “the”... não sei ler esta palavra direito...(risos).

Kakatua- Ela significa “o, a, os as”. Artigo definido, né?

Penélope- Verdade, antes de “*wheat*”... né... vamos colocar então, uai?

Connor- Engraçado, né?..O inglês, numa palavrinha só, é um tanto de tradução em português, português é bem mais difícil...

( Interação entre os sujeitos – Encontro 7 )

Neste excerto, os alunos fazem menção à sentença *Place the milk and oil to a boil. Place the cornmeal and the wheat in a bowl, sugar and the baking powder*. Embora eles não tenham percebido que deveriam usar o artigo *the* também diante de *sugar* (açúcar), uma vez que os demais ingredientes *wheat* (trigo) e *baking powder* (pó royal) passam a ter a presença do artigo definido, eles estabelecem parâmetros de dificuldades entre as gramáticas das línguas, vendo as diversas possibilidades de tradução de uma única palavra – *the* – para o português (*o, as, os, as*), como ressalta a aluna *Mary Jane*. Eis a comparação entre as versões automática e revista:

- [34] Fragmento do Texto: **Modo de preparo:** Coloque o leite e o óleo para ferver. Coloque o fubá e o trigo em uma vasilha, o açúcar e o pó royal e escale com leite e o óleo. Por último, bata os ovos com o restante da massa e coloque para assar por 40 minutos. Bom apetite!  
 Versão automática: Way to prepare: Put the milk and oil to a boil. Place the cornmeal and wheat in a bowl, sugar and the royal powder and scald with milk and oil. Finally, whisk the eggs with the remaining dough and put to bake for 40 minutes. Enjoy your food!  
 Versão dos alunos: **Way to prepare: Place** the milk and oil to a boil. Place the cornmeal and **the** wheat in a bowl, sugar and **the baking powder** and scald with milk and oil. Finally, whisk the eggs with the remaining dough and **place** to bake for 40 minutes. Enjoy your food!  
 (Fragmento do texto dos Encontros 07 e 08 – Receita Bolo de Arroz)

Conseguem, assim, os ajustes e a melhoria do texto traduzido automaticamente, resultado que é fruto do processo de revisão. De acordo com Carvalho (2010), Donato (1994), Murray (1992) e Swain (1997), esta estrutura de apoio mútuo é caracterizada como *scaffolding*, uma vez que os aprendizes se auxiliam reciprocamente na realização das atividades. Neste caso, o *scaffolding* acontece na medida em que a aluna *Mary Jane* percebe a ausência do artigo *the* diante de um dos ingredientes do bolo de arroz, gerando nos demais colegas todas as discussões comparativas sobre o uso de artigo definido, tanto na língua portuguesa quanto na inglesa.

Tão logo, as lacunas deixadas pelo Google tradutor são diluídas pela liberdade e os posicionamentos reflexivos que os alunos adotam ao enxergar nos textos a oportunidade para lerem e interpretarem corretamente.

Nesse sentido, e conforme estudos realizados por Sabota (2002) e Silva (2004), o ato de rever o texto passa, antes de tudo, pelo processo de leitura. Tanto o leitor quanto o que foi lido passam por uma transformação, posto que o que se extrai como significado é parte da relação entre o texto e o contexto sociocultural.

Trata-se de vivenciar aulas de leitura e interpretação que trazem para os alunos termos integrantes da cultura do seu país, da sua cidade e que favorecem um ambiente de aprendizagem que busca transformar as experiências dos aprendizes em estruturas de conhecimento. Nessa perspectiva, quem traduz deve assumir primeiramente sua função de leitor e, só depois, de um escritor, a fim de que possa tomar um posicionamento quanto ao processo de leitura (ROMANELLI, 2011).

Assim, pudemos perceber que os aprendizes, ao trabalharem de maneira colaborativa, foram capazes de compensar, na maioria das vezes, as limitações do Google tradutor, revendo o texto traduzido e adquirindo uma maior visão de leitura e interpretação textual. Através de vários *scaffoldings*, os alunos ativaram esquemas, fizeram perguntas, a fim de confirmar respostas e pedir sugestões, num processo de mutualidade de experiências em que professores e alunos trabalharam em prol da aprendizagem.

Além do mais, as atividades propostas foram determinantes no sentido de aumentar a motivação, a autonomia e a autoestima desses alunos que, por intermédio de interações significativas, co-construíram o conhecimento.

No item a seguir, mostraremos mais detalhes das percepções dos participantes da pesquisa, por meio da análise do questionário inicial, das entrevistas com a professora e os alunos e a roda de conversa, a fim de corroborar a premissa de que o trabalho colaborativo no ensino de LE contribui para o aumento da confiança do aprendiz acerca de suas potencialidades.

### **3.3 Análise das percepções dos participantes**

A realização das entrevistas, da roda de conversa e do questionário inicial mostrou-nos muitos pontos elucidativos. Observamos que tanto a professora regente quanto os alunos participantes sentiram a eficiência do trabalho de revisão colaborativa de textos traduzidos pelo Google tradutor e perceberam vários aspectos procedentes no que tange à sua utilização em sala de aula. Nesse sentido, trazemos aqui a discussão proporcionada pelo uso desses instrumentos que contou com a colaboração dos alunos e da professora.

Os discentes tiveram a oportunidade de mostrar seus pontos de vista e tecer comentários acerca das aulas que envolveram a tradução de textos com o Google tradutor e a consequente revisão colaborativa feita pelo grupo. Observamos que eles foram capazes de notar vários pontos positivos sobre a natureza deste tipo de interação em sala de aula, na realização de traduções nas aulas de ILE. Houve menção de poucos pontos negativos.

Os alunos revelaram suas principais aprendizagens durante as aulas de revisão colaborativa, comparando as atividades de tradução que eram feitas sozinhas, ou seja, anteriores às sequências didáticas, com textos sobre a cultura local da cidade de Goiás e as realizadas em grupo. Com a intenção de corroborar com nossa análise, expomos, também, excertos das interações dos participantes.

### 3.3.1 Aspectos positivos

Os alunos mencionaram muitos pontos positivos em relação ao fato de terem feito a tradução dos textos em inglês, submetidos ao Google tradutor por intermédio da revisão colaborativa, entre eles: o fato de se sentirem mais engajados e motivados a estudar inglês, oportunidades de maior interação entre os colegas da sala, oportunidade de trocar conhecimentos, possibilidade de reflexão sobre os erros cometidos por uma ferramenta tecnológica (Google tradutor), possibilidade de refletir sobre os erros e corrigi-los, possibilidade de discutir aspectos formais da língua, possibilidade de desenvolvimento da autoestima, da confiança e da autonomia no aprendizado de um idioma e possibilidade de refletir sobre o uso da tradução na aula de ILE.

Observemos, abaixo, as exemplificações e os argumentos dados pelos participantes deste estudo:

#### 3.3.1.1 Maior motivação e autonomia

Os discentes mostraram-se muito motivados para trabalhar com o Google tradutor e proceder às revisões das traduções. A possibilidade de contar com a ajuda do colega para elucidar as dúvidas e trocar experiências fez com que eles tivessem o interesse de submeter os textos ao Google tradutor e fazer as alterações que julgassem necessárias, conforme se vê no excerto 35:

[35] Sanderson- O que você achou de realizar as atividades com o Google tradutor? Fale sobre isso.

Mary Jane- Bom...demais da conta...Eu sempre gostei de usar o Google tradutor na sala de aula...Mas estas atividades aqui que foram feitas nestas aulas deixaram nós mais felizes, porque a turma ficou muito entrosada...Conversamos sobre os textos, trocamos ideias, rimos demais da conta... e mais do que isso, percebemos que trabalhar com o colega, com todos assim... juntos... ajuda muito porque mais cabeças pensando sobre uma mesma coisa ajuda na hora de interpretar um texto.

No geral, fiquei muito feliz porque fomos capazes de traduzir os textos, com pouca ajuda da professora, e sei lá, passei... a gostar ainda mais de Inglês... (risos). Esta forma dela trabalhar foi muito legal, sabe?! Falamos sobre Goiás, sobre coisas que são do nosso interesse e nos ajudamos e divertimos muito. Fiquei, sim, muito motivada.

(Entrevista com Mary Jane)

A aluna *Mary Jane* se posiciona favorável ao uso do Google tradutor numa perspectiva colaborativa, porque entende que o fato de pensar na interpretação do texto, com a ajuda dos colegas, dinamizou a compreensão daquela atividade, o que corrobora os estudos feitos por Sabota (2002), ao delinear que, neste contexto, há uma maior disposição por parte dos alunos para a aprendizagem. Quando *Mary Jane* menciona, na linha 10, que se sentia feliz por traduzir os textos, com pouco auxílio da professora, tal declaração nos remonta aos estudos de Holec (1981) acerca da autonomia do aprendiz de LE, especialmente quando este compreende e aceita explicitamente as responsabilidades do processo de aprendizagem.

A troca de informações e experiências com o grupo foi, também, uma razão que deu motivação a esses alunos a realizarem as atividades de tradução:

[36] Sanderson- O que você achou dos textos e de trocar informações com seus colegas durante as atividades?

Kakatua- (...) teve uma colega nossa...não sei...acho que a Penélope...que gostava de dizer que mais cabeças pensam melhor do que uma (risos)...E é verdade...No início, eu fiquei meio assustado, mas para uma turma que era vista como meio...tipo...sem interesse, por causa do tamanho dela...só 04 alunos...achei que esta troca de conhecimentos, de informações com os colegas nos ajudou a ficar mais amigos, um dos outros...e ter esta noção de que juntos podemos aprender mais...era muito massa...dava dúvida de uma tradução, a gente falava, o colega ouvia...e se soubesse falava...a gente ficou mais amigo, porque sei lá...quando a gente sentia que o Google tava errado...muitas vezes a gente ria...corrigia e...todo mundo estava junto...saindo bem nas traduções...a professora falou que ficamos melhores em interpretação de texto...realmente, depois de tantas correções...tantos textos, a gente aprendeu muito e ficou amigo.

(Entrevista com Kakatua)

O aluno *Kakatua* menciona que as experiências vivenciadas pelos colegas proporcionaram-lhes a chance de estreitar maiores laços de amizade e companheirismo na sala de aula, aumentando a confiança de cada um e, conseqüentemente, a motivação para aprender. A afetividade estabelecida entre os alunos ocorre porque há uma relação simétrica de poder, o que faz com que eles sintam o desejo de investir na prática da língua, sem que alguém ressalte naquele grupo social alguma característica que ressoe negativamente suas dificuldades (MASTRELLA DE ANDRADE, 2011).

Essa busca pelo conhecimento permeado pela confiança e o afeto pelos colegas influencia também no campo da cognição. Carvalho (2010) e Johnson e Johnson (2002) salientam que o papel da interação é fornecer condições para que os alunos confiem na capacidade de cada um para construir o conhecimento.

Os aprendizes, assim, deram ênfase ao aguçamento da autoestima, da autoconfiança e do sentimento de autonomia, com os trabalhos de revisão colaborativa. Insta mencionar que trata-se das percepções que eles mais abordaram durante as respostas dadas às entrevistas e a roda de conversa. Os excertos 37 e 38 comprovam esta expressão:

[37] Sanderson- Qual a diferença entre a Mary Jane de agora, após esta sequência de aulas com traduções e revisões, e a Mary Jane de antes?

Mary Jane- Sou a mesma (risos). Tô brincando, mas eu me sinto mais confiante, e me vejo como uma leitora melhor. O Google nos forçou a pensar, a dialogar sobre a melhor frase, sobre a melhor tradução, coisas que não fazia antes. Eu até achava que ele fosse limitado, mas eu não tinha esta noção. Como fomos capazes de traduzir com tanto sucesso, com poucas interferências da Pink, eu acho que eu valorizo mais a minha inteligência tipo...dou valor a minha intuição, ao que eu sou capaz. Como a Penélope disse, “somos craques agora em Google tradutor”. (risos)

(Entrevista com Mary Jane)

[38] Sanderson- Qual a diferença entre o Connor de agora, após esta sequência de aulas com traduções e revisões, e a Penélope de antes?

Connor- Menos tímido um pouco (risos), com mais vontade de aprender, de estudar...sei lá, de repente percebi que estou no 3º ano, vou fazer vestibular...e preciso querer crescer...nada vem de mão beijada...estas traduções mesmo...só foram boas, bem feitas, porque tivemos muito trabalho...só conquistamos isso, lendo, interpretando, dando valor à aprendizagem...então é isso, me vejo mais consciente e acreditando mais em mim...

(Entrevista com Connor)

Como deixa claro o aluno *Connor*, há um engajamento maior com a aprendizagem e a percepção de que aprender é trabalhoso, intencional e prazeroso. Os discentes não precisaram receber qualquer premiação ou algo neste sentido, para mudarem de atitude. Quando observaram o que podiam fazer com o Google tradutor, utilizando-o a favor de suas aprendizagens, sendo capazes de corrigir seus erros, com poucas interferências da professora, desfrutaram de um ambiente prazeroso de construção colaborativa de saberes, como também se pode constatar nas pesquisas realizadas por Figueiredo (2001) Murray (1992), Sabota (2002), entre outros.

Tal sensação os empoderou, aguçando a consciência e a reflexão sobre a capacidade de controlar seu processo de aprendizagem.

### 3.3.1.2 Maior interação entre os colegas da sala e elevação da autoestima

Os discentes perceberam, no processo de revisão colaborativa das traduções feitas pelo Google tradutor, a possibilidade de maior interação e, conseqüentemente, de questionar e de auxiliar o colega e ser auxiliado também, como se pode ver nos excertos 39 e 40:

[39] Sanderson- O que você achou dos textos e de trocar informações com seus colegas durante as atividades?

Penélope - Muito bom, nossa... demais mesmo...Eu acho que a nossa autoestima ficou lá em cima, com estas atividades, primeiro porque ficamos super unidos, acho que não havia esta união aqui antes...Muito pequena a sala, né? (risos). Mas com as atividades, de grupo, falando aqui da nossa cidade, todo mundo ficou animado, porque a aula rendia, cada descoberta de um erro do tradutor era comemorado, a professora dava muito a sua atenção e então...rendeu demais. O que o grupo todo comentou é que achamos que a professora entendeu que precisava trabalhar com algo que era importante para nós. E Goiás é super importante para nós, né! Então, eu acho que o fato da turma ter ficado unida, e feito as atividades com tanta vontade de aprender fez as diferenças e fez com eu gostasse destes textos trabalhados.

(Entrevista com Penélope)

[40] Sanderson- Como foi a experiência de fazer as traduções em grupo?

Mary Jane- Como eu disse, o trabalho de grupo nos ajudou, sabe...a ter mais confiança em nós mesmos e na nossa capacidade de ajudar o colega e usar esta ajuda, sabe...para aprender mais também... O trabalho de grupo que foi feito com as traduções fez a gente...não ver o tempo passar, ver uma aula menos maçante, com mais dinâmicas, né...?Foram pessoas, cabeças pensando juntas, e no final...tivemos resultados bem bacanas. Por isso, não sugiro fazer de jeito nenhum estas atividades sozinha...o grupo me ajudou muito...Foi muita interação, sabe...?

(Entrevista com Mary Jane)

A interação entre os aprendizes e todos os benefícios apontados pelas alunas *Mary Jane* e *Penélope* em torno da aprendizagem colaborativa - união, motivação, satisfação, autoconfiança, elevação da autoestima e apreço por aulas mais dinâmicas – como se pode ver também nas pesquisas realizadas por Figueiredo (2001; 2015) e Swain (2000) - fizeram com que os discentes desenvolvessem o espírito de autonomia, com consciência do papel transformador que cada um tem no meio em que vivem. Com mais confiança e uma

autoestima maior, estes alunos passam a demonstrar, também na sociedade, uma conduta mais empoderadora e mais reflexiva sobre as relações que estabelecem com os outros.

Na roda de conversa realizada, *Mary Jane* e *Connor* também ressaltam a interação a qual estiveram sujeitos como responsável pela elevação da autoestima de cada um dos elementos do grupo:

[41] Sanderson- Olá, pessoal, mais uma vez estou aqui, finalizando minhas observações nesta sala...durante estes meses que aqui estive...para esta Roda de conversa...muito obrigado pela oportunidade...bom, o objetivo deste momento é que vocês, juntamente com a professora, num momento de informalidade, possam, de maneira colaborativa, expor seus pontos de vista, sobre as aulas em que vocês fizeram traduções e revisões de textos sobre a cultura de Goiás...momento em que, sabe...vocês têm a oportunidade de revelar suas percepções...sobre as aprendizagens que tiveram durante estas aulas de língua inglesa...e outras reflexões que vocês julgarem importantes e que de repente não foram contempladas nas entrevistas. Deixem fluir...

(...)

[42] Mary Jane- Me ajudaram a me sentir mais inteligente...sabe...eu percebi que estudar inglês não é este bicho de sete cabeças...tá certo eu não sei falar inglês, mas veja só...eu peguei estes textos...jogamos no google tradutor e fomos capazes de rever tudinho...tivemos certa facilidade...isto te deixa...feliz demais da conta...

(...)

[43] Connor- Sim, e eu abri a boca, né?...*(risos)*...eu acho que a gente descobriu demais nestas atividades...descobrimos...sei lá...que somos muito capazes...descobrimos que a tecnologia nos ajuda se a gente também se ajudar...e eu descobri que eu tenho que participar mais se quero algo na vida...

(Roda de Conversa – participação do alunos Connor e Mary Jane)

Os alunos *Connor* e *Mary Jane* demonstram que se sentem mais capazes de aprender, mais inteligentes, enfatizando as mudanças que a professora estabeleceu na sala de aula, o que reforça as pesquisas realizadas por Micolli (2010) e Paiva (2014), quando salientam que a interação na sala de aula favorece atitudes mais independentes e que a autonomia é um processo que requer pequenas transformações de comportamento na sala de aula, no dia a dia.

Trata-se de aprendizes que se interessavam por estas mudanças e que entendiam a relevância do estudo de inglês. Quando foram perguntados sobre a motivação que encontravam para a aprendizagem de ILE, no questionário inicial, estes alunos consideraram o ensino de inglês importante para suas vidas, por estar presente em praticamente todas as atividades que realizam e pensando na vida profissional.

Quando questionados sobre o que mais gostam de fazer nas aulas de inglês, a tradução com a ajuda de aplicativos, conforme questão sete, foi uma escolha unânime.

De acordo com a questão nove, também do questionário inicial, os alunos disseram fazer atividades de ILE em grupo e afirmaram gostar destas atividades. Eis as respostas apresentadas:

[44] Eu gosto destas atividades de grupo. Um ajuda o outro, e a gente troca ideias com o colega. É melhor do que fazer sozinho.

(Penélope)

[45] A gente sempre senta para fazer atividades em grupo, de duplas. Eu acho bom. A gente conhece mais o colega e um vai ajudando o que tem mais dificuldade. Trocar ideias ajuda você aprender mais.

(Mary Jane)

[46] O trabalho de grupo, eu gosto muito, porque você pode aprender com seu colega aquilo que você não sabe. E se os dois não sabem, os dois vão atrás da resposta, com mais vontade... a gente sozinho fica mais descrente.

(Kakatua)

[47] Sim, eu gosto, tenho dificuldades e ajuda do colega é importante.

(Connor)

(Respostas dos participantes a questão nove do questionário inicial)

As respostas dos alunos mostradas no questionário, principalmente sobre o trabalho de grupo, coincidem em parte com o que apresentaram na entrevista, visto que, como as entrevistas foram realizadas depois da conclusão de todas as atividades, estes alunos se mostraram, nesta oportunidade, mais reflexivos sobre a importância da afetividade, do trabalho em parceria com o colega, em busca de uma aprendizagem significativa para suas vidas.

Até então, demonstraram usar o Google tradutor, mas não apresentaram uma reflexão mais aprofundada sobre como ele pode ser favorável no processo de ensino-aprendizagem de ILE, fato que, de forma abundante, eles afirmaram nas entrevistas e na roda de conversa, após as atividades propostas nas sequências didáticas sobre a cultura local da cidade de Goiás.

### 3.3.1.3 Oportunidade de trocar conhecimentos

Os discentes constataram que a atividade de tradução feita por eles assegurou um intercâmbio de conhecimentos, nos momentos em que um auxiliava o outro, na busca da

melhor alteração que o texto traduzido automaticamente pudesse necessitar. Vejamos, a título de exemplificação, os excertos a seguir:

[48] Sanderson- Como você se sentiu ao realizar as traduções com os colegas? Fale sobre isso.

Penélope – Super bacana estas traduções. Eu acho que todo mundo da turma sentiu a mesma coisa. Ficamos muito ligados, muito unidos, a gente sentia alegria, entende... esta estratégia de sentar em grupo, levar os textos para o Google tradutor e depois rever o texto traduzido foi uma escolha muito inteligente da professora Pink. Acho que faltava algo para esta turma que estava meio parada... Pois é, acho que quando começamos a fazer as traduções e perceber os erros, conversar com o colega, ver o que ele tinha de dizer, para nos ajudar...ter uma ideia para uma frase traduzida que a gente não estava entendendo...nossa, foi muito bom. Passamos a ver amizade, na sala, e querer que as sextas-feiras chegassem para ter outras aulas de Inglês. (risos)

(Entrevista com Penélope)

[49] Sanderson- Como você se sentiu ao realizar as traduções com os colegas? Fale sobre isso.

Connor– Foi bom demais...o trabalho de grupo te faz pensar mais, querer mais, e fica mais motivado...a escolha dos textos sobre Goiás deixou todos do grupo animados, pois a gente sabia o que os textos iam tratar...tipo...a gente já tinha certo conhecimento... Cora... receitas... FICA... são coisas que conhecemos...cada um queria falar, de repente o outro queria falar mais...até eu que ninguém esperava que fosse falar...falei demais (risos)...e chegamos à conclusão que nada é tão difícil assim...tem que ter nosso esforço e a nossa vontade...por isso, o trabalho de grupo foi bom pra caramba...o que um sabia...as vezes o outro não sabia...então, todo mundo podia ajudar.

(Entrevista com Connor)

As declarações de *Connor* e *Penélope* são enfáticas no sentido de perceber ainda uma outra vez o relacionamento simétrico no processo de ensino-aprendizagem de ILE, na medida em que todos os colegas, de alguma forma, contribuem para que o outro aprenda. Ainda que Vygotsky (1978) sustente a necessidade da existência de um par mais competente, estudos como de Figueiredo (2011), Lantolf (2011) e Sabota (2002) comprovam que os alunos podem estar no mesmo nível linguístico, e isto não pode ser obstáculo para que eles aprendam uns com os outros. Wells (1999) já apontava em seus estudos anteriores os entendimentos destes autores, ao observar que a zona de desenvolvimento proximal é efetivada, ainda que não haja um aprendiz com maior conhecimento.

A troca de conhecimentos num ambiente de mediação e colaboração, como declaram *Connor* e *Penélope*, passou a se tornar mais especial para o grupo. Eles valorizaram a iniciativa da professora e destacaram o desejo pelo saber e o sentimento de amizade na turma

como elementos de transformações de perspectivas que aqueles alunos começaram a ter em torno das aulas de ILE. Consequentemente, os discentes se viram diante de uma maior responsabilidade na execução das atividades propostas:

[50] Sanderson- Todos vocês alegaram sentir mais autonomia, independência, e uma autoestima elevada... Podem salientar isso mais, desenvolver isso mais?

(...)

Kakatua- ...sentir esta independência fez a gente ter mais responsabilidade também...toda vez que a professora chegava, ninguém fazia cara feia...para a atividade...a gente queria fazer, a gente sabia que ia descobrir mais coisas...é importante que o professor sinta que o aluno está correspondendo...está com vontade...para mim, tudo isso é responsabilidade...não estamos na escola, a toa...então, se a gente foi encarado pela professora como inteligentes e capazes...a gente não queria decepcionar...

(Roda de Conversa – participação do aluno Kakatua)

A percepção de *Kakatua* e *Connor* acerca das responsabilidades que os novos conhecimentos lhes traziam remete-nos a Kenski (2012) e Moran (2012), quando estes ponderam que a aprendizagem está no ato de comunicar-se, comparar, buscar, pesquisar, produzir, e que somente a aprendizagem viva e motivadora é capaz de gerar progressos na sala de aula.

Há, destarte, oportunidades de aprendizagem que se agregam ao desejo de se ter qualidade de vida dentro da sala de aula, local de onde emergem as descobertas, as desconfianças, as barreiras e também as surpresas.

#### **3.3.1.4 Possibilidade de reflexão sobre os erros cometidos por uma ferramenta tecnológica e sobre como a tecnologia deve ser usada**

Nos excertos a seguir, os alunos refletem acerca da capacidade que desenvolveram para avaliar o uso do Google tradutor, fazendo considerações sobre o manuseio das tecnologias digitais dentro de uma sala de aula, ao mesmo tempo em que se mostram críticos sobre até que ponto essas ferramentas devem ser usadas:

[51] Sanderson- Como você avalia o uso da tecnologia – no caso o Google tradutor – nas aulas de Inglês?

Kakatua- Eu acho que esta foi uma das reflexões mais interessantes que fizemos...nossa, hoje somos privilegiados, antigamente as pessoas não tinham estas oportunidades...mas eu acho que se desperdiça tempo demais hoje em dia...tem colega que fica

mexendo no *facebook*, no *whatsapp*, e desperdiça o tempo em sala de aula...a tecnologia tem que ter um fim também, um objetivo...nós mesmos...usamos o Google, vimos suas deficiências e sua ajuda também...utilizamos o Google tradutor e aprendemos...não desperdiçamos o tempo...então se a tecnologia é usada em sala para nós ficarmos alunos melhores...tudo bem...se não...ela pode atrapalhar. É como a televisão...depende dos programas que você assiste...o Google tem muitos erros, mas te ajuda...te ajuda porque acerta muito também (risos)...e porque te mostra que você pode corrigir ele...

(Entrevista – Kakatua)

[52] Sanderson- Como você avalia o uso da tecnologia – no caso o Google tradutor – nas aulas de Inglês?

Connor- Muito bom, mas tem professores nossos por exemplo, de outras matérias, que chegam aqui, usam data show, leva para o laboratório, e passa uma atividade, sem menor sentido, e fica lá sentado...a professora Pink usou o google tradutor e fez a gente perceber como ele deve ser usado...então tecnologia é assim, precisa de ser usada para ensinar, e não “encher linguiça”...tem que ajudar a gente a aprender... nós somos seres humanos e muito mais importantes do que a tecnologia...ela ajuda, mas não nos substitui...é assim...não é usar o Google, entregar a tradução e acabou...tem que ler o texto, ver o que está errado...então, para que existe nós, não é mesmo?

(Entrevista – Connor)

Interessante observar que, tanto na fala de *Connor* quanto na de *Kakatua*, há uma visão crítica sobre o uso das TD. Enquanto *Kakatua* ressalta que muitos alunos acabam desperdiçando o tempo com o uso das redes sociais, dentro da sala de aula, e *Connor* menciona que há, inclusive, o uso indevido por parte de alguns professores acerca das ferramentas tecnológicas, ambos são enfáticos no sentido de problematizar que a preocupação maior deve estar no uso das TD a favor da aprendizagem e o que se ganha ou se perde vai depender do uso consciente que se faz de todo este aparato. Na roda de conversa, a aluna *Penélope* faz menção também a essa visão crítica sobre o uso da tecnologia no ensino e a insubstituibilidade do ser humano:

[53] Penélope- Pois é...e num mundo que faz a gente se sentir tão descartável... né?...antes eu pensava...se o Google faz tudo isso...porque a gente estuda inglês então?...aí eu compreendi que o Google não é a cabeça de um ser humano...nós somos emotivos...somos humanos, erramos e queremos corrigir, acertar...a máquina...e a professora...foi ótima...não sei se teríamos o sucesso nestas atividades sem ela...principalmente no início...

(Roda de Conversa – participação da aluna Penélope)

A aluna *Penélope* também salienta que admira o Google tradutor, a capacidade das tecnologias de fazerem tantas coisas, porém, é enfática ao dar ao ser humano a credibilidade

maior pela sua inteligência, pelas emoções e pela capacidade de aprender com os próprios erros. Assim, corrobora as assertivas de pesquisadoras como Behrens (2012) e Kenski (2012), quando estudam sobre a tecnologia como ferramenta para aprendizagem colaborativa, ao depreenderem a necessidade de se observar que a tecnologia está a serviço do ser humano, podendo ser usada como instrumento para dinamizar o desenvolvimento de capacidades para atuar na sociedade atual. Mary Jane acentuou que esta reflexão a fez ter mais afeto pelos colegas e a perceber o que era mais importante em sua vida:

[54] Mary Jane- E mais, a gente percebeu, foi com esta independência, e com este entrosamento que tivemos...que o ser humano é a coisa mais importante...da vida...nós somos mais importantes que o computador, que o Google, que o facebook...tudo isso nos ajuda na vida...mas é meu sentimento, a minha vida, e minha capacidade que são mais importantes...nós temos sentimentos, o computador, a tecnologia não...e nossa amizade? Ficamos muito entrosados, tivemos prazer com o nosso coleguismo...isso ajudou a ter interesse...  
(Roda de Conversa - participação da aluna Mary Jane)

Bauman (2009), em outro viés, mas em suas reflexões acerca da cultura consumista e sobre como o ser humano tem sido deixado de lado, em razão do que o capitalismo tem ofertado às populações, evidencia que vivemos em uma sociedade que tenta estabelecer para as pessoas um padrão de felicidade que muitos não são capazes de ter. Em razão disso, para se ter uma sociedade melhor, o autor afirma que precisamos criar um mundo mais favorável às práticas da humanidade, à valorização do ser.

Tão logo, se docentes e discentes podem utilizar as TD para fomentar o acesso ao conhecimento de modo a favorecer processos que aprofundem a interação entre eles, isso tem que ser visto de forma louvável e crítica, desde que a aprendizagem e o valor do ser humano não sejam menosprezados, justamente num mundo em que o descarte tem sido a regra.

### 3. 3.1.5 Possibilidade de refletir sobre a correção dos erros

Consideramos importante observar que os discentes perceberam que os erros cometidos pelo Google tradutor podiam analogamente ser vistos como os erros que eles cometem nas atividades e que, em ambas as situações, eles têm a chance de usar tais erros “como parte do processo de aprendizagem de uma língua” (CARVALHO, 2010, p. 116).

[55] Sanderson- Como você avalia a capacidade de vocês de corrigirem os erros do Google tradutor e muitas vezes de se autocorrigirem?

Connor- Só fomos capazes de corrigir tão bem estes textos traduzidos pela confiança que o grupo teve... devemos isso ao grupo que trabalhou pra caramba...juntos e ajudando o outro...com a vontade de aprender, né?...eu falei isso, né?...a gente estava se sentido meio professor (risos)... nossa confiança lá em cima, então, corrigir os erros foi fácil...a gente sabia muita coisa dos temas que foram tratados, fomos muito bem nas interpretações, e dava prazer corrigir os erros...se você erra, se o Google erra... não tem problema...tivemos a chance de rever e acertar depois...com isso, aprendemos demais...e o tanto que rimos, você viu?

(Entrevista - Connor)

[56] Sanderson- Como você avalia a capacidade de vocês de corrigirem os erros do Google tradutor e muitas vezes de se autocorrigirem?

Kakatua- Isso nos deu muita confiança...O nosso erro antes...acho que de todos né (...) era usar o Google e pronto...não refletir sobre seu uso e até que ponto ele pode ser usado...quando começamos a pensar sobre o uso dele, vimos que ele teve interferência de repente no primeiro texto, acho que o grupo também achou que o texto sobre os pontos turísticos também usou o Google tradutor em algumas palavras...então, só de perceber estes erros, corrigir muitos, foi ótimo para nossa confiança, e para acreditar que somos inteligentes (risos).

(Entrevista - Kakatua)

*Connor* atribui o sucesso da revisão colaborativa dos desvios encontrados nos textos traduzidos pelo Google tradutor à capacidade que tiveram, na condição de grupo, de trabalhar para o mesmo fim. *Kakatua*, por outro lado, ressalta todos os impactos que este processo de revisão teve em sua autoconfiança e também nas mudanças de atitudes em relação à aprendizagem. Tal assertiva corrobora as premissas de Figueiredo (2001), ao salientar, com amparo na teoria sociocultural, que a aprendizagem aí se torna possível a partir das interações significativas em que os alunos trabalham entre si em busca do conhecimento, compartilhando experiências e diferentes pontos de vista.

Mais uma vez, os alunos mencionam que a reflexão sobre os erros de uma máquina e a sua conseqüente correção por meio do trabalho de revisão, ampliaram o sentimento de independência em relação ao professor:

[57] Connor- Eu acho que esta questão aí, Kakatua...quando a gente estudou sobre o Google, viu que ele era limitado...não sabia tudo...a gente pensou, “Se o Google é limitado, falando um monte de línguas, e somos capazes de corrigir ele...então, somos bons alunos!...” e a gente via que a professora gostava de ver a gente falando o tempo todo...ela já quase nem falava mais nada, pois nem precisava ajudar muito...

(Roda de Conversa – participação do aluno Connor)

[58] Kakatua- (...)Tudo, e eu concordo com meus colegas. Estas atividades foram muito massas...eu acho que quando a gente coloca

sentido nas coisas que a gente faz...e entende de fato que aquilo é importante para nossas vidas...quando você vê que aquilo vai te ajudar no futuro...você se interessa mais, sabe...e aos poucos, a professora nem ajudava tanto...a gente se virava...

(Roda de Conversa – participação do aluno Kakatua)

Os alunos passaram a confiar mais na potencialidade de cada um, com um espírito mais autônomo, acerca de como poderiam aprender, quando compararam os erros do Google tradutor, com os erros que cometiam. *Connor* diz, na linha 3, o quanto a avaliação de suas capacidades foi favorável e positiva. Assim, cria-se uma atmosfera de confiança e de afetividade entre os discentes, crenças também de que os erros são partes inseparáveis do processo de aprendizagem (LANTOLF, 2000; LEFFA, 2000; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

### 3. 3.1.6 Possibilidade de discutir aspectos formais da língua

Um fator positivo mencionado pelos alunos foi o fato de terem a oportunidade de discutir aspectos formais da língua inglesa, como suas constantes inversões, a posição do adjetivo e do substantivo etc., como elemento motivador para a compreensão das traduções feitas pelo Google tradutor. O conhecimento de aspectos formais da língua entre os componentes do grupo facilitou o desenvolvimento da atividade tradutória:

[59] Sanderson- Eu percebia, algumas vezes, você incentivando os colegas com frases do tipo: “Vamos aqui reestruturar o resto!”, “Sim, mas nada que não se pode consertar. Vamos pegar a ideia do Connor”... Isto te dava confiança?

Mary Jane- Sim, muita confiança. Saber que eu podia ajudar, tirar aqui do fundo do baú (risos) dicas da professora sobre gramática... perceber que eu sabia muitas coisas de Inglês...como a posição do adjetivo e do substantivo na frase...sei que sei pouco, mas eu senti que pude usar muito o que eu sei...daí, sabe...você se sente, sim, confiante em fazer a atividade e ajudar os colegas.

(Entrevista – aluna Mary Jane)

[60] Sanderson- Quais foram para você os aspectos positivos e negativos da revisão colaborativa das traduções?

Penélope- Eu não vejo sinceramente aspectos negativos. Só positivos... a melhoria no nosso relacionamento em sala, a vontade de aprender, de ter mais aulas de Inglês, que é uma matéria super importante, os laços de amizade que formamos, a troca de informações e novos conhecimentos sobre gramática, sobre o texto, sobre a nossa cidade... Acho que esta independência que tivemos também, esta liberdade de fazer as atividades, sem quase a Pink dar qualquer palpite, sempre incentivando a gente a pensar, foi o grande lance das aulas...

sabe... eu gostei muito de ver as inversões do inglês, como o nome dos lugares...a gente lembrou de imperativo...que a professora tinha explicado tipo...eu entendi porque gramática muitas vezes é importante...

(Entrevista – aluna Penélope)

Vê-se que *Mary Jane* e *Penélope* discutem que estas atividades lhes permitiram pensar em questões gramaticais, leitura e interpretação, como uma forma de ratificação dos conhecimentos que tinham tanto de português quanto de inglês. Ao serem impulsionadas a pensar, a partir da atividade de revisão, elas perceberam que sabiam muito e que as dicas dadas pela professora em sala de aula foram fundamentais para que elas chegassem a uma conclusão sobre como melhorar o texto traduzido automaticamente.

Este fato coaduna-se com afirmações de Camargo (2012), Costa (2008) e Schweers (1999) quando eles sustentam que a tradução é uma atividade comum em sala de aula, ainda que o professor não a encoraje entre os alunos e que a discussão sobre as diferenças e semelhanças entre os idiomas envolvidos, bem como sobre aspectos semânticos, morfológicos e lexicais os ajudam a adquirir proficiência em torno da língua.

Ainda que estes alunos não tenham praticado a oralidade e a fala em língua inglesa, eles se sentiram estimulados a se tornarem leitores melhores, com uma percepção mais aguçada de interpretação e revisão textual.

### 3.3.1.7 Possibilidade de refletir sobre o uso da tradução na aula de ILE

Por meio das atividades de revisão colaborativa dos textos traduzidos pelo Google tradutor, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o uso da tradução na aula de ILE:

[61] Sanderson- Com estas atividades, como você avalia o uso da tradução na aula de inglês?

Penélope- Eu gosto muito de traduzir, sempre disse isso. Sabe por qual motivo? É meio que... não sei...comparar dois idiomas, duas línguas, duas formas de tentar falar a mesma coisa...Nossa Senhora, eu ficava pensando às vezes, por que não aparece aqui tradução para “terreiro”, “Ogum”, “Orixá”, neste poema de Cora que falamos sobre ele agorinha...né?...O que mais me encanta na tradução é isso: são estas características que faz de cada povo, de cada expressão, uma coisa meio...diferente...de todos os outros...é como se o português nunca conseguisse expressar no máximo o que o inglês quisesse dizer...entende...mas é meio que isso sim...acho que a tradução só aproxima, ela não dá o sentido total...e isso é muito bacana, é legal de aprender.

(Entrevista com Penélope)

[62] Sanderson- Com estas atividades, como você avalia o uso da tradução na aula de inglês?

Mary Jane- Eu acho legal, sabe... Sempre gostei muito de traduzir nas minhas aulas de Inglês, porque gosto de pensar nas coisas que estão sendo ditas naquele idioma, na minha língua... (risos). É assim que eu venho aprendendo, e nestas aulas de tradução, eu percebi que sei muita coisa de gramática, de posição de frases, de palavras, por quê? Porque eu sempre traduzi muito durante as aulas. Estas que aconteceram agora... deste jeito nunca aconteceu, com tanto planejamento... mas eu não vejo eu aprendendo inglês sem usar minha língua... Então, eu acho que a tradução é importante, desde que o professor faça bom planejamento das atividades.

(Entrevista com Mary Jane)

Quando *Penélope* menciona que aspectos peculiares de vocabulários como “orixá”, “terreiro”, “ogum”, que foram trabalhados nos textos traduzidos pela TA, e que não apresentam uma tradução equivalente no inglês, ela faz uma conexão entre tradução e cultura, tradução e tradição, como elementos que a encantaram nas atividades. Nesse aspecto, ela valida o que já asseverou Araújo (2004), Barbosa (1990) e Xavier (2011) sobre a relação intrínseca entre tradução e cultura, ou seja, traduzir é uma forma de comparar línguas e observar como cada uma se comporta na sua especificidade comunicativa.

*Mary Jane* acrescenta que gosta de imaginar como as palavras da sua língua são ditas em outra. Ainda que muitas vezes ela e seus colegas tenham usado a tradução na clandestinidade, ela demonstrou que a tradução foi uma forma de aproximação com seu processo de aprendizagem e foi por intermédio da tradução, que a aluna foi capaz de discutir as características da língua e sentir satisfação pelas atividades envolvidas.

Na roda de conversa, *Mary Jane* também enfatizou que os exercícios de revisão de textos traduzidos pelo Google tradutor tiveram impactos na sua forma de valorizar a própria origem e a cultura local como parte de suas vidas e de seus aprendizados:

[63] Mary Jane- Mas sabe, professora... eu acho você excelente. Não gosto de puxar saco... você foi responsável por animar o grupo...a gente não reclama de nada das aulas... mas às vezes certos textos que foram trabalhados...poxa vida, atrizes dos Estados Unidos...e eu quero lá saber o que elas usam na cara? (risos). Eu moro na fazenda e me orgulho disso... então, trazer a receita, Cora, nos ajudar... a senhora tentou e acertou...a atividade nos ajudou a valorizar o nosso espaço...

(Roda de Conversa - aluna Mary Jane)

Esta atividade de tradução, conforme se depreende da declaração de *Mary Jane*, permitiu que os alunos discutissem sobre a importância dos textos com os quais estavam trabalhando. Ao mencionar que a tradução de textos sobre atrizes norte-americanas não lhes faziam diferença alguma, ao contrário dos textos sobre a cidade de Goiás, que simbolizavam uma extensão de sua vida, a aluna demonstra ter uma capacidade crítica de leitura, que lhe foi

proporcionada pela atividade de revisão. A revisão da tradução é empoderadora, como deixam claro *Mary Jane* e *Connor*:

[64] *Mary Jane*- Eu gostei de todos, mas acho que o do FICA para mim foi o mais importante, primeiro porque foi sobre um evento super importante da cidade...sabe...segundo, porque foi neste texto que a gente percebeu, de cara, como aquele projeto ali podia dar certo...nós nunca tínhamos feito isso antes...isso...ou seja, traduzir...rever os erros e acertar tanto (risos)...a nossa leitura, o jeito da gente pensar...foi muito bom...

(Roda de Conversa – *Mary Jane*)

[65] *Connor*- Sim, porque...acho que todo mundo sentiu também...que o inglês é muito importante...tá vendo...não é algo sem noção...Goiás, por exemplo, é uma cidade histórica, visitada por gente do mundo todo...é importante que estas pessoas tenham estas informações que nós traduzimos...quando elas chegam aqui...se alguém quer ler uma receita...a gente traduziu...se alguém quer ver um poema da Cora, nossa melhor escritora...tem textos dela também em inglês que traduzimos para o português...então...eu senti que a gente estava fazendo algo importante para a nossa vida...e pensar que a gente conseguia traduzir algo importante...tipo...elevou nossa autoestima e nos fez sentir independentes...porque a professora nos orientou bem e nos ensinou a fazer a atividade...bem...não era só jogar no Google...tivemos que jogar no Google, ler, ler de novo... a gente não teve preguiça de ler...para corrigir o Google tradutor, a gente tinha que interpretar...

(Roda de Conversa – *Connor*)

Tanto *Connor* quanto *Mary Jane* asseveram que as atividades que levam a ler e refletir, a partir dos textos que exploraram diferentes realidades da cultura da cidade de Goiás, fizeram com que eles considerassem a aprendizagem vinculada muitas vezes à tomada de decisões sobre fatos e circunstâncias de interesse pessoal. Como eles leram e revisitaram textos sobre situações que lhes eram próximas, se sentiram capazes de exteriorizar a autoconfiança e autoestima como elemento mediador na atividade proposta. Sabota (2002) e Moran (2012) reforçam que a leitura, sob o viés da colaboração, traz o compartilhamento de ideias, questionamentos, dúvidas e informações, reforçando princípios como a ajuda mútua e a capacidade de interação na produção do saber.

Portanto, os alunos revelaram atitudes e percepções que abriram um universo privilegiado de reconhecimento da revisão colaborativa como fator preponderante para a produção de suas aprendizagens, mostrando-se mais reflexivos e mais críticos sobre a construção do conhecimento, tendo os discentes como sujeitos do processo de aprendizagem.

### 3.3.1.8 Oportunidade de reflexões críticas sobre o processo de aprendizagem

A aluna *Mary Jane*, quando convidada a se manifestar sobre os pontos negativos das aulas de revisão colaborativa, considerou que eles poderiam já ter feito outras atividades que refletissem mais sobre os erros do Google tradutor, visto que já tinham conhecimento desse aplicativo e já o usavam em sala de aula. No entanto, não entendemos o tom de sua resposta como um ponto negativo, e sim uma reflexão crítica sobre o ensino mecânico, como podemos ver:

[66] Sanderson- Quais foram para você os aspectos positivos e negativos da revisão colaborativa das traduções?

Mary Jane- (...)estávamos aprendendo que uma máquina, uma tecnologia como o Google é boa, mas é falha também...e nunca tivemos uma oportunidade desta antes de fazer uma atividade de tradução, refletindo sobre erros, sobre acertos...sobre a nossa capacidade de ler e interpretar...fazer quase tudo sem ajuda da Pink foi maravilhoso. Sempre que ela falava algo...ela sugeria, não dava respostas...Então, o aspecto negativo que vejo... é isso: a falta de oportunidades de fazer isso antes.

(Entrevista – aluna Mary Jane)

Dessa forma, e de maneira positiva, a aluna tece comparações entre as aulas anteriores e as que foram realizadas durante a coleta dos dados, ressaltando a transformação das aulas, e o empenho da professora para torná-las mais dinâmicas e mais significativas. Todos os outros alunos entrevistados, em algum momento de suas declarações, mencionaram que já usavam o Google tradutor antes, mas não tinham tido a oportunidade de fazer uma maior reflexão sobre sua utilidade, como ocorreu durante as aulas observadas:

[67] Penélope- Mudou muito. Tudo foi diferente. A professora Pink sempre foi muito boa, mas havia um ânimo diferente, já com o texto do FICA. Muitas vezes, fizemos atividades em grupo, usando tradutores, mas não havia esta necessidade de interação, de diálogo, de pensar os erros do texto. Normalmente, a gente pensa nos nossos erros. (risos). Agora, fomos capazes de encarar os erros do Google tradutor e fomos capazes.

(Entrevista - aluna Penélope)

[68] Kakatua- Eu acho que muita coisa mudou... tipo... lembro da professora falar que ela gostava de trabalhar tradução, lembro dela dizer que nós da sala gostávamos de tradução...sim gostamos muito...mas as aulas não é que eram ruins...era a mesma coisa...um texto sobre assuntos que não tinham importância para nós... de repente, esta ideia de colocar para traduzir textos sobre a nossa cultura, sobre Goiás nos motivou...cara...a querer aprender porque sabíamos em que chão estávamos pisando...Goiás...nossa terra...nosso povo... então, tudo

foi feito num pacote só...e deu certo, de boa....textos bons, de Goiás, um trabalho de grupo, todo mundo se ajudando...e pensando melhor...sobre até que ponto devemos confiar numa tradução destas...ajuda demais...mas eu sou mais eu e meus colegas (risos).

(Entrevista - aluno Kakatua)

[69] Connor- Ah, eu notei que a professora permitiu a gente discutir e rever em grupo as traduções, isso foi muito importante. Agora sim, eu sei no que o Google pode ser usado ou não. Antes, eu sempre achava que ele tava certo, eu não notava, e os textos não falavam de coisas que eu gostava.

(Entrevista - aluno Connor)

Os alunos sentem as transformações nas aulas e sentem-se mais engajados no processo de construção do conhecimento. Observam que os textos revistos, após submissão à TA, traziam temas e assuntos que lhes eram peculiares, revelam que a professora os impulsionou a discutir os erros do Google tradutor numa perspectiva colaborativa e evidenciam os benefícios da interação na aprendizagem de ILE, como a elevação da autoestima, sobretudo quando se viram mais capazes de rever os erros produzidos por um tradutor automático, através de diálogos, conversações e negociações.

De acordo com Johnson e Johnson (1998), a interação é capaz de fazer com que os alunos estabeleçam atitudes positivas e colaboradoras em sala de aula, na medida em que sentem-se livres para experimentar as dificuldades de aprendizagem como elemento motivador pela compreensão da atividade proposta.

Se antes, como os alunos observaram, eles não pensavam nas limitações ou contribuições do Google tradutor, agora se sentiam em condições de corrigir as imperfeições produzidas pelo aplicativo e se posicionar sobre ele.

### 3. 3.1.9 Aspectos negativos

Dos quatro alunos entrevistados, apenas um deles fez menção a um aspecto negativo.

O aluno *Kakatua* declarou que, embora tenha gostado das atividades de revisão colaborativa e da ajuda dos colegas, sentiu que a ausência de conhecimento suficiente em vocabulário o impediu de ter um desempenho melhor:

[70] Sanderson- Quais foram para você os aspectos positivos e negativos da revisão colaborativa das traduções?

Kakatua- (...)tipo...nada paga isso...agora, negativo, negativo, eu não vi muita coisa...acho que nada (pausa)...talvez eu acho que não ter tanto conhecimento de vocabulário...eu queria saber mais inglês para poder fazer algo ainda melhor...acho que no 3º ano, eu acho que se eu

fosse mais estudioso, devia saber mais...este é ponto negativo para mim...

(Entrevista – aluno Kakatua)

No entanto, como houve muita interação e, por conseguinte, trocas profícuas de conhecimentos entre os participantes, entendemos que tais dificuldades foram diluídas e sopesadas nas boas traduções e revisões feitas pelo grupo.

A seguir, expomos as percepções da professora acerca das interações entre os alunos durante o processo de revisão colaborativa dos textos traduzidos pelo Google tradutor.

### 3.3.1.10 Percepções da professora

A entrevista e a participação da professora na roda de conversa revelaram-se bastante esclarecedoras, na medida em que percebemos sua menção a vários pontos positivos no tocante à interação advinda da revisão colaborativa dos textos traduzidos pelo Google tradutor e de toda a troca de conhecimentos e informações entre os elementos do grupo. Além do mais, muitos pontos que ela mencionou como positivos fazem parte também das opiniões dos discentes, conforme já relatamos anteriormente.

Os pontos positivos no concernente à atitude dos alunos foram:

- boa interação entre os discentes;
- desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de texto;
- maior motivação rumo ao aprendizado de língua estrangeira;
- aumento da autoestima;
- melhoria da capacidade de leitura a partir da exploração de temas da cultura local;
- maior autonomia e independência nas atividades;
- maior participação de alunos que antes eram tidos como desinteressados;
- maior responsabilidade acerca das atividades feitas;
- aquisição de posição crítica em relação ao uso indevido do Google tradutor;
- desenvolvimento de uma rivalidade sadia entre os colegas em busca do aprendizado.

Verifiquemos as declarações da professora:

- [71] Sanderson- Qual sua impressão geral acerca deste tipo de trabalho em sala, envolvendo revisão colaborativa de textos traduzidos automaticamente? Fale dos pontos positivos e negativos.  
 Pink- Olha, eu acho que é um trabalho excepcional... quando eles estão em grupo, fazendo algo que

gostam...sobre um tema que é do interesse deles...há meio que uma rivalidade sadia...um quer mostrar para o outro que sabe, o outro também, e aí vai...todos do grupo saem ganhando demais...A autoestima destes meninos, especialmente destes do 3º ano...da fazenda...muitas vezes eu acho que eles se sentem meio discriminados entre alguns alunos da cidade...eu acho que a autoestima deles vai lá em cima...acho que todos, especialmente o Connor...nossa, menino que não abria a boca, de repente estava falando até demais...sabe, é um trabalho que eu já realizava, mas meio que...faltava antes uma pitada de entendimento do que eles entendem como importante...nestas aulas, eu vi o que é importante para estes alunos...é saber ouvir estes alunos...às vezes eles querem uma coisa simples, tal qual, daqui mesmo, sobre o Rio Vermelho, Cora, o FICA, tá tudo nas nossas mãos... não preciso trazer Brad Pitt, Angelina Jolie...não...(...)

(Entrevista com a Professora Pink)

O que se percebe é que a professora primou pela valorização do conhecimento do aluno, das suas ânsias e expectativas para criar um ambiente de aprendizagem cujo foco era o trabalho colaborativo entre alunos que vêm da zona rural, que sentiam a necessidade de se verem mais engajados durante as aulas. Ela ainda salienta sobre o que viu de positivo nas aulas:

[72] Sanderson- Quando você começou a notar nesta sequência de aulas, nas quais estou fazendo minhas observações, que a colaboração e o exercício da autonomia do aluno poderiam fazer a diferença? Foi muito diferente das aulas anteriores?

Pink- Como eu vinha dizendo, eu acho que esta sequência de aulas com traduções sobre a cultura local de Goiás me fez pensar numa prática antiga em sala de aula, ou seja, o uso da tradução, mas a grande diferença nestas aulas, fato que eu já percebi nas primeiras com o texto sobre o FICA, foi como a valorização do trabalho em grupo, e este diálogo constante que eu impulsionava estes alunos com dizeres como, “Pense melhor! “Você conversou com seu colega?”, “Veja o que ele pensa sobre esta dúvida?!”, pode fazer a diferença. Eles passaram a ser bons revisores de textos, a perceber a falta de coerência, de concordância, e a observar as lacunas que existem muitas vezes, na leitura que eles têm em Português mesmo! O fato de explorar assuntos atinentes à realidade destes alunos, que na verdade moram no setor rural, significou valorizá-los enquanto pessoas humanas...eles ficaram muito interessados, porque o tempo todo viam que o conhecimento prévio deles estava sendo instigado, percebendo que minha intervenção podia ser mínima. Fizeram traduções que me surpreenderam...

Sanderson- Mas eu persisto na questão: no que estas traduções foram diferentes das outras que você trabalhava em sala de aula?

Pink- Mas é isso, Sanderson, eu dei autonomia para eles, mostrei a importância daquela atividade, não menosprezei o uso de um tradutor como o Google. Deixei eles usarem, mas com significado, com autonomia, valorizando cada descoberta que eles faziam nos erros que reviam. Acho que faltou nas outras oportunidades, valorizar tudo isso um pouco mais, acho que antes eles usavam o Google e não se

questionavam se estava certo, se estava errado, o que podiam mudar. Agora, da primeira aula, eu já percebia que em muitas situações que eu achava-os incapazes de traduzir, eles obtinham traduções horrosas e, com a colaboração do colega, produziam revisões excelentes.

(Entrevista com a Professora Pink)

Da mesma forma que estudos realizados por Carvalho (2010), Johnson e Johnson (1999), Lantolf (2000), Sabota (2002) e Vieira (2015), em que se verificou que os alunos que interagem em um ambiente colaborativo demonstram maior interesse e responsabilidade em participar das aulas, entendemos, também, a partir das aulas ora observadas, que a ação dialógica e afetiva dos participantes favoreceu a co-construção do conhecimento.

Destacamos que a não utilização da habilidade da fala em língua inglesa, ou seja, o fato da comunicação entre professora e alunos ocorrer sempre em L1, foi também observado.

Neste ambiente de colaboração, é patente como a comunicação entre a docente e os alunos se dá em L1. Toda a compreensão dos objetivos da aula, da pré-leitura do texto, do ativamento do conhecimento prévio dos alunos, numa perspectiva de colaboração, ocorre em língua portuguesa, não existindo, pois, práticas de conversação ou questionamentos e esclarecimentos de dúvidas em L2.

Acerca desta realidade, em entrevista com a professora docente, assim ela se posiciona:

[73] Sanderson- As suas aulas sempre ocorreram em língua portuguesa. Como você enxerga isso, no ensino de ILE?

Pink- Bom, eu confesso que é assim que sei dar aula. Aprendi assim no ensino fundamental, no ensino médio, e na faculdade, não era também diferente. Eu ouvia do meu professor de inglês na faculdade, que “ele ia peneirar” a turma, eu meio que me sentia travada. Nossos alunos trazem esta bagagem, de aprendizado de inglês, mais com leitura e interpretação, sem falar em inglês, lá da 5ª série, e não há muito como mudar isso. É uma coisa sim, que me incomoda. Eu gostaria de falar em inglês na turma, trazer filmes sem legenda, mas não temos preparação para isso. Então, não sendo o “ideal”, e como gosto de trabalhar tradução em sala de aula, eu procuro dar significado ao meu aluno, daquela atividade, sem “jogar” o exercício para ele, lhe dizendo, “faça esta tradução”, “tem até o fim da aula para me entregar”, isso eu jamais faço. Procuro planejar, conversar com eles, saber qual é o interesse deles, eu os faço fazer questionamentos, adoro trabalhar em grupos, e no fim das minhas atividades, eu sei que não consegui fazê-los falar em inglês, mas pelo menos, ler melhor o mundo, a realidade, de maneira mais crítica. Isto meio que me conforta.

(Entrevista com a Professora Pink)

Salientamos, contudo, que o nosso objetivo aqui não é analisar o acerto ou o erro da professora por escolher esta estratégia de dar aula. Destacamos tal realidade, para justificar

que em todo o arcabouço analítico aqui trazido, no bojo desta dissertação, se mostrará forte presença da LM no ensino de ILE, na escola pública investigada. Cabe a nós verificar como as atividades colaborativas de tradução ocorreram de forma a fazer com que os alunos se tornassem mais reflexivos e críticos, num processo de interação em que os discentes são considerados atores e construtores sociais do conhecimento.

Ao encontrar uma saída ética para as limitações da aula, principalmente em relação ao uso da ILE, a professora executou planejamentos que não impediram os alunos de promover diálogos pertinentes à realidade deles, na sala de aula, propondo atividades sobre a cultura local, com a preocupação de ofertar-lhes discussões sobre conteúdos que tinham significado para eles. Em diversas circunstâncias, os alunos se viram diante de ideias construídas com base na experiência de vida de cada um, ou seja, conhecimentos relacionados com ênfase no leitor e no texto (modelo interativo) (FIGUEIREDO, 2001; LEFFA, 1996; RORIG, 2008; SABOTA, 2002), ao serem questionados sobre aspectos da realidade local, tal qual da cidade de Goiás, enfatizando, outrossim, o construto de um ambiente colaborativo e de mutualidade de experiências.

Ao falar dos pontos negativos, ela assim se posicionou:

[74] Professora Pink- (...)agora, eu acho que, pensando no lado negativo...eu acho que a escola como um todo, numa perspectiva interdisciplinar, tem que motivar mais atividades assim, com mais frequência...respeitando a cultura local e as necessidades dos nossos alunos...e infelizmente não vejo isso, com a frequência necessária...e...nos meus alunos...não vi nada negativo...pelo contrário...a autonomia deles, a independência deles com estas atividades me surpreenderam...

(Entrevista com a Professora Pink)

Como no processo educacional, objetivam-se mudanças e, ao mesmo tempo, criação de atitudes mais reflexivas e críticas, entendemos que o engajamento entre todos os envolvidos com o processo de ensino, numa perspectiva de colaboração, pode resultar em práticas eficazes de aprendizagem.

É importante, pois, que nossos alunos demonstrem mudanças de comportamento ao concluírem cada etapa da vida escolar e adquiram novas formas de enxergar o mundo. Em se tratando dessas mudanças, a professora, mais uma vez, enfatiza em sua entrevista:

[75] Sanderson- Você notou mudanças no comportamento dos discentes após a realização da pesquisa?

Professora Pink- Muitas mudanças (risos)... Nós professores comentávamos que a turma era um tanto parada, porque são poucos e eles ficavam meio preguiçosos nas atividades. São bons meninos,

educados, mas eram um tanto apáticos, sim. Mas quando esta sequência de textos sobre Goiás, e a revisão da tradução deles começou a acontecer...eu pensei, “Por que eles não se comportavam desta maneira antes?” Porque eu trabalhava tradução e muitas vezes era feito de grupo...Mas não, eu refleti que tinha que fazer algo que era importante para eles, tipo assim...trabalhar um conteúdo que terá impacto na vida destes estudantes...me lembro de textos que trabalhamos antes, com traduções no Google, eles não faziam revisões, achavam que estava ok...e os textos eram de assuntos que não eram do interesse deles, coisas que eu acho que eles pensavam, “Por que eu estou lendo sobre isso? Isto não me interessa”. Acho que este foi o tcham, sabe? Ao envolvê-los em traduções sobre Goiás, estes alunos se sentiram parte do texto, ficaram motivados porque o assunto era deles...consequentemente, saindo bem em algo que conheciam, a autoestima cresceu muito, passaram a ter confiança, respeito e carinho pelo colega, e se posicionaram sabe...adorei eles criticarem os textos que tiveram de repente tradução do Google tradutor...logo no primeiro texto...e daí, aprenderam muito: mais vocabulário, mais leitura, mais reflexão...e eu achei que eles tiveram mais responsabilidade e menos desdém pelas atividades, tipo...chegavam, queriam fazer a atividade, não bocejavam...e ficaram muito bons na leitura e revisão dos textos...eu realmente me surpreendi...era incrível ver eles se ensinando e aos poucos, eu quase não intervinha nas falas deles...ficava só ouvindo... no fim, eu quase não estava intervindo, nas atividades finais...eles sozinhos, se viravam, chegavam a suas conclusões, e quase já não me chamavam, como nos primeiros textos...eu meio que fiquei meio enciumada (risos).

(Entrevista com a Professora Pink)

O fato de os alunos se posicionarem criticamente em relação ao Google tradutor, sendo capazes de encontrar fragmentos nos textos lidos, que poderiam ter sido traduzidos pelo aplicativo, e toda a autoestima, confiança e afetividade pelo colega mencionados demonstram que a colaboração favorece mudanças importantes. Principalmente no que se refere ao desempenho do aluno, como já observado em estudos feitos por Carvalho (2010), Figueiredo (2015), Sabota (2002) e Vieira (2015).

As declarações da professora são elucidativas no sentido de demonstrar que a prática da revisão colaborativa em suas aulas contribuiu também para a sua formação, influenciando de forma positiva na sua prática. Na roda de conversa, ela observa como as pequenas modificações trazidas para as aulas, naquele momento, foram suficientes para empoderar os alunos e lhe possibilitaram a reflexão sobre sua prática:

[76] Pink- Acho muito bom vocês alegarem, pessoal, que se sentem seres mais inteligentes e melhores...e claro...vocês são muito mais que qualquer ferramenta...vocês são importantes, vocês vão escrever uma história, vão sair daqui...vão casar...vão fazer uma faculdade, constituir uma família...vocês vão pensar mais...como alguém aí disse, vocês não tem a memória que o Google tradutor tem, mas o Google não tem a

capacidade de interpretar que vocês têm...e isso, é muito importante...e eu duvido que a tecnologia faça isso um dia...interprete como o ser humano.

Pink- É isso, gente...eu comentava com o Sanderson, na entrevista...acho que nestas aulas, a gente deu mais sentido...como disse o Kakatua, as nossas atividades... a gente já usa tudo isso há muito tempo...tradução, trabalhos de grupo, Google tradutor...mas faltava algo...por exemplo que a cultura de Goiás nos proporcionou...faltou ver de fato... “este texto tem relevância para nosso aluno?” Para mim, esta é a questão.

(Roda de Conversa – Participação da Professora)

Portanto, as declarações dos alunos participantes, corroboradas pelas afirmações da professora, demonstram que os discentes, neste processo de revisão colaborativa, investiram em seus desenvolvimentos interpessoais, beneficiando-se das interações com os colegas. Foi constatado que os alunos, por se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, tiveram a oportunidade, cada qual do seu modo, de contribuir com a execução das atividades de tradução. Conforme estudos apontados por Figueiredo (2001), Lantolf (2000), Paiva (2010), Swain (1998) e Wells (1999), os alunos passam a ter mais propriedade de suas atividades e a pensar de maneira mais crítica sobre os temas que são abordados, quando trabalham como um time, um grupo.

Há, nesta relação afetiva, mais oportunidades de *feedback*, uma vez que há um intercâmbio maior de comunicação, de ideias e respostas. Como Swain (2000) observa, há maior percepção, elaboração e teste de hipóteses e reflexão sobre o uso da língua.

Pudemos perceber, com a análise dos dados, que a aprendizagem desses alunos foi mediada por construções coletivas que o grupo, de forma coesa, encontrou nas traduções. Isto resultou, sem dúvida nenhuma, em mudança de comportamento, tanto para os alunos quanto para a professora, que enxergaram positivamente a interação, o que pode ser comprovado por intermédio das entrevistas e roda de conversa analisadas.

Como Costa (2008) e Lavaut (1998) salientam, a tradução nestas aulas não foi usada apenas para “deixar o tempo passar”, em razão da falta de planejamento do professor. O uso consciente e devidamente programado da tradução permitiu que esses alunos tivessem elevadas as suas bagagens linguísticas, tendo oportunidades de reflexão sobre a própria língua.

Nas considerações finais a seguir, através das análises executadas neste capítulo, buscaremos responder às perguntas de pesquisa que conduziram este estudo, bem como tecer algumas considerações sobre a utilização da aprendizagem e da revisão colaborativa em aulas de língua inglesa, mais especificamente no tocante às aulas de tradução.

## **À GUIA DE CONCLUSÃO: UM ESTUDO FECHADO?**

*[É importante] investir mais na capacidade do aluno, né? Às vezes acho que estes professores pensam: estes meninos são da roça, então, não devem querer muito. Estão enganados! Eu quero muito sim. Quero ser alguém na vida. De alguma forma, estes textos me mostraram isso, que posso lutar pelo que eu quero.*

Aluno Kakatua - Roda de conversa

Subdividimos esta seção em cinco partes. Num primeiro momento, respondemos às perguntas de pesquisa. Logo depois, apontamos algumas contribuições deste estudo no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de ILE. Na terceira parte, apresentamos algumas limitações deste estudo. Em seguida, mencionamos alguns temas que possam despertar interesse a futuros pesquisadores e que consideramos importantes para esta área de pesquisa. Por fim, expomos as considerações finais.

### **Respostas às perguntas de pesquisa**

Em conformidade com o texto introdutório, este estudo tem como objetivos específicos:

- Comparar as três amostras do mesmo texto: a original (fornecida pela professora aos alunos), a traduzida ou vertida automaticamente após submissão ao Google tradutor e a revista colaborativamente pelos alunos, com vistas a perceber como as alterações propostas pelos alunos visam aproximar a tradução à norma padrão.
- Analisar a natureza das alterações e negociações promovidas durante a revisão colaborativa considerando o contexto e os aspectos culturais, os aspectos lexicais e os aspectos semânticos e a compreensão leitora.
- Compreender as percepções dos participantes do processo de revisão colaborativa quanto às contribuições das atividades com o Google tradutor no aprendizado de ILE.

Para alcançar tais objetivos, expusemos três perguntas de pesquisa às quais procuramos responder:

- **Que alterações são promovidas pelos alunos nos textos traduzidos pela TA, com vistas ao aprimoramento do texto, do ponto de vista da norma padrão?**

Conforme pudemos observar em nossa análise, as alterações promovidas pelos alunos após submeterem os textos ao Google tradutor foram de ordem lexical e textual e contribuíram de forma significativa para a melhoria da compreensão textual, visto que o produto da tradução automática revela alguns problemas de estruturação e coerência, sendo a revisão, uma prática necessária. Neste processo em que discutiram os aspectos vocabulares e morfológicos da língua, os alunos tiveram a oportunidade de perceber a natureza polissêmica das palavras e fizeram considerações de ordem semântica, de modo a ajustar as palavras, de acordo com o vocabulário e o contexto apropriado dos textos lidos.

Insta frisar que as alterações se tornaram possíveis, a favor da construção de textos coesos e coerentes, graças à maximização, dentro da sala de aula, de oportunidades de um trabalho de grupo. Isso impulsionou a colaboração e a negociação, num ambiente de construção coletiva de saberes, em que ninguém impunha seu ponto de vista ou opinião, mas compartilhavam-se conhecimentos que, de forma sadia e natural, auxiliavam todos a exercerem atitudes reflexivas sobre a língua.

Com a tarefa de rever colaborativamente as traduções proporcionadas pelo Google tradutor, o diálogo e a interação entre os alunos criaram um clima de socialização entre os aprendizes. Aos poucos, eles percebiam que o referido aplicativo não devia ser usado de maneira aleatória e descontextualizada, mas de modo consciente das suas limitações. O Google tradutor, nas atividades executadas, durante a realização deste estudo, foi usado como uma ferramenta a favor da aprendizagem.

As mudanças executadas nos textos traduzidos pelo Google tradutor contaram com discussões sobre erros relacionados ao vocabulário (18,2%), ao advérbio (3,8%), ao verbo (11,7%), ao pronome, preposição e artigo (juntos 32,3%) e ao substantivo e adjetivo (juntos 34%). De um total de 1504 palavras que compunham os 6 textos trabalhados em sala de aula, 291 delas (19%) necessitaram de revisões.

Tais alterações contribuíram para que os textos não parecessem um amontoado de palavras sem conexão e se tornassem próprios e compreensíveis para leitura. Romanelli (2011) e Xavier (2011) demonstram em suas pesquisas que a tradução é uma atividade necessariamente também de revisão, uma vez que ela permite colocar em cena as

peculiaridades da língua de partida e da língua de chegada, o que favorece um enriquecimento sobre os aspectos formais da linguagem.

Portanto, as alterações promovidas nos produtos das traduções aprimoraram o texto, possibilitando uma leitura e uma compreensão textual mais completa.

- **Que reflexões emergem ao analisarmos a natureza das alterações e negociações ocorridas durante a revisão colaborativa, considerando os aspectos contextuais, culturais, lexicais, semânticos e a compreensão leitora?**

As interações que conduziram os discentes às revisões bem sucedidas dos textos traduzidos pelo Google tradutor se deram a partir de mudanças de atitudes no processo ensino-aprendizagem, em que foi vivenciado na sala de aula o desafio de modificar “o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender” (MORAN, 2012, p. 79). Tanto os alunos quanto a professora se deram a oportunidade de estar num processo de aprender a aprender.

Assim como Costa (2008), tivemos o trabalho com tradução de textos apropriados às necessidades e à realidade dos aprendizes, e isso se mostrou também como elemento essencial para motivar os alunos a terem suas habilidades de leitura e revisão em ILE aprimoradas.

Da mesma forma que Camargo (2012), Costa (2008) e Xavier (2011) perceberam em contextos de sala de aula em que a tradução foi usada como um recurso pedagógico, evidenciamos que as atividades com tradução neste estudo possibilitaram aos alunos terem um ambiente mais descontraído e desenvolvimento em torno de palavras que não conheciam, visto que eles não mostravam saber mais que os outros e, sim, com o desejo de aprender a partir das intervenções que cada um se mostrava apto a fazer.

Desenvolveram a precisão e a clareza, com a oportunidade de intercambiar informações e conhecimentos sobre a LM e o ILE, por meio da interação com o professor e demais colegas (COSTA, 2008; WELLS, 1999). Adquiriram informações culturais, por intermédio da fixação de vocabulário e aprendizagem de questões gramaticais (COSTA, 2008; SCHWEERS, 1999), ao mesmo tempo em que aprimoraram a capacidade de raciocínio, quando refletiam sobre a melhor tradução para as expressões revistas dos textos.

A atividade tradutória e a revisão requerem engajamento e responsabilidade do discente em torno do seu aprendizado, e torna-o independente e mais consciente das especificidades da língua, da cultura e da linguagem, o que facilita seu envolvimento com a própria aprendizagem (COSTA, 2008).

Observamos que as mudanças que foram promovidas nos textos e que permitiram uma leitura e compreensão melhor em torno deles, foram possíveis graças ao trabalho colaborativo proporcionado pela atividade de revisão. Vygotsky (1978) estabelece que a língua é a principal ferramenta que promove o pensamento, desenvolve a razão e dá apoio a atividades culturais como a leitura e a escrita. Em nosso estudo, os alunos se utilizaram da língua para fomentar a interação entre os elementos do grupo e isso fez com que, através do compartilhamento dos conhecimentos sistêmico e esquemático (LANTOLF, 2000; NUTTALL, 1996; SABOTA, 2008), os alunos se sentissem enriquecidos na aprendizagem de questões gramaticais, lexicais, textuais e de novas palavras que contribuíram para melhorar o sentido dos textos traduzidos pelo Google tradutor.

Assim, o processo de revisão das traduções melhorou significativamente a qualidade da leitura e da interpretação dos textos. A interação e a colaboração contemplaram a inter-relação e a interdependência dos alunos aprendizes que, de forma solidária, viveram o desafio de usar o Google tradutor para instigar a curiosidade, construir e reconstruir o conhecimento, entendendo, assim, que a aprendizagem é um processo contínuo e ininterrupto.

- **Quais as percepções dos participantes do estudo sobre a revisão colaborativa e sobre o uso do Google tradutor?**

Os participantes da pesquisa evidenciaram vários pontos positivos no que se refere à prática da revisão colaborativa em torno de textos traduzidos pelo Google tradutor, tendo salientado, pois, todos os benefícios da aprendizagem proporcionada pelas atividades que realizaram.

Nas entrevistas e na roda de conversa realizadas, após a finalização das atividades de tradução e revisão, restou claro que os alunos apreciaram as iniciativas renovadoras da professora e se sentiram mais motivados para a aprendizagem da língua inglesa, à medida que perceberam maior interação entre os colegas em busca do aprendizado.

Os alunos, ao trabalharem em grupo, aperfeiçoaram suas relações sociais, a afetividade pelo colega, o que lhes propiciou apreço pelas atividades propostas.

O fato de perceberem que eram capazes de corrigir os erros do Google tradutor, um aplicativo que traduz tantas línguas, fez crescer a autoestima e a autoconfiança desses alunos, e à medida que eles executavam as revisões das traduções e percebiam as melhorias do texto, demonstravam valorização pelo conhecimento que adquiriam, de forma mais independente e autocrítica.

Da mesma forma que observou Carvalho (2010) em seus estudos sobre revisão colaborativa, verificamos que os alunos tiveram um comportamento mais ativo em face das atividades que lhes eram propostas. A revisão colaborativa não só possibilitou a correção dos erros do Google tradutor, mas fez com que os aprendizes tivessem aprimoradas suas habilidades de leitura e interpretação textual.

A oportunidade de intercâmbio de conhecimentos também foi mencionada pelos aprendizes. Na medida em que trocavam opiniões e informações sobre a cultura local da cidade de Goiás, tema dos textos, os discentes enriqueciam as atividades, compartilhando esquemas e saberes diferenciados.

Os aprendizes também mostraram um posicionamento crítico sobre as relações humanas em torno do uso das tecnologias digitais. Inicialmente, eles revelaram que, quando usavam indiscriminadamente o Google tradutor, sequer percebiam seus erros, seus acertos e viam nele mais um instrumento tecnológico. A partir do momento em que foram expostos às atividades que lhes impulsionavam a ter atitudes mais reflexivas sobre o Google tradutor, verificaram que é preciso ter em mente a importância das tecnologias na vida do ser humano, sem que elas sejam capazes de substituir o homem e tampouco as relações sociais.

A possibilidade de discussão acerca dos aspectos formais da língua também foi um benefício observado pelos alunos. Conforme estudos mencionados nesta pesquisa em Camargo (2012), Costa (2008) e Terra (2010), uma das vantagens do uso da tradução na sala de aula é justamente o estímulo à discussão sobre as questões de ordem estrutural e gramatical, o que favorece o esclarecimento de dúvidas e o conhecimento das peculiaridades da língua.

A professora regente, de igual modo, também mencionou vários pontos positivos no que se refere às atividades propostas de revisão colaborativa em sua sala de aula. Ela se surpreendeu com a autoestima dos alunos por terem conseguido realizar as revisões de maneira procedente, e se revelou satisfeita com a melhoria da capacidade de leitura que eles apresentaram. De acordo com a professora, isso foi possível graças à exploração de temas que faziam sentido na vida dos alunos, ou seja, a troca de conhecimentos e informações sobre a cultura local.

Quanto aos aspectos da cultura local explorados pela professora, ela salienta que, antes ela não conseguia perceber o que era realmente importante para os alunos produzirem o conhecimento nas aulas de ILE e que, muitas vezes, as mudanças realizadas nas aulas só requerem humildade e capacidade para ouvir os aprendizes e entender que tipo de aprendizagem é relevante para suas vidas. Com esta postura de assumência, a professora se

viu diante de um planejamento que lhe favoreceu a exploração dos conhecimentos de mundo dos alunos, o que permitiu engajá-los em discussões sobre aspectos de suas vidas, numa perspectiva colaborativa.

É interessante observar que a professora não olvidou as limitações de suas aulas, principalmente no que diz respeito ao uso da ILE; porém mostrou-se aberta às mudanças necessárias para aperfeiçoar seu planejamento e sua prática pedagógica e considerou que o trabalho colaborativo com a revisão foi uma iniciativa transformadora. Embora ela ressalte que já usasse o Google tradutor na sala de aula, mesmo com atividades em grupo, entendeu que faltavam reflexões sobre sua utilização e sobre como ele pode ajudar o aluno a aperfeiçoar o conhecimento em língua estrangeira.

Desse modo, é importante destacar que não se pôde e nem se deveu esperar que a referida professora trouxesse para sua sala uma “varinha mágica”, como ponderam Micolli (2010) e Paiva (2014) e promovesse uma transformação de modo a fazer que todos os alunos começassem a falar em inglês na sala. Ela foi capaz de, eticamente, compreender as lacunas de suas aulas, fez as mudanças que foram possíveis naquele momento e obteve resultados significativos.

Algo muito importante que a professora ponderou foi o fato de que a revisão colaborativa permitiu que alunos antes vistos como desinteressados e desmotivados participassem ativamente das aulas e revelassem o desejo de aprender. Quando os alunos começaram a perceber que eram capazes de rever os erros do Google tradutor, a professora se sentiu num ambiente de interação, de maior envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem e de percepção de autonomia, afetividade e independência entre os aprendizes.

No tocante aos aspectos negativos, foram poucos os observados. A falta de conhecimento em vocabulário, não obstante o sucesso que tiveram nas revisões dos textos, foi mencionado pelos alunos como um item que lhes impediu de ter uma participação mais eficaz nas atividades propostas. Como passaram a refletir mais criticamente sobre o uso do Google tradutor, fizeram comparações sobre como era o conhecimento em vocabulário antes e depois das aulas de revisão.

A professora não mencionou diretamente o uso tão somente da LM como um ponto negativo, embora tenha reconhecido sua predominância nas aulas. O que ela destacou é que falta na escola um projeto interdisciplinar que seja capaz de fomentar mais atividades colaborativas e que impulsionem os alunos a aprender com um olhar mais ativo em face de suas necessidades e da comunidade local.

Tanto os discentes quanto a professora entenderam as iniciativas tomadas e as aulas de revisão colaborativa como positivas, como revelou a maior parte da exposição de seus pontos de vista. Todos ganharam ao perceberem a sala de aula como um espaço de interação, trocas de saberes e local para se desenvolver parcerias de aprendizagens, em que o espírito da colaboração é um elemento essencial para se obter mudanças e maior engajamento com a produção do conhecimento.

Assim, entendemos que nosso estudo conseguiu atingir seus objetivos, na medida em que os discentes foram capazes de analisar as limitações e as contribuições do Google tradutor, numa perspectiva colaborativa de aprendizagem. De igual modo, conseguiram fazer alterações nos textos traduzidos, de forma a promover melhoria na compreensão dos mesmos, e foram hábeis para perceber os benefícios das atividades de revisão colaborativa para o ensino de ILE, ao demonstrar claras atitudes de autonomia, independência, criticidade e autoestima, em torno das aulas.

### **Implicações para o processo de ensino e aprendizagem de ILE**

Conforme demonstrado neste estudo, a revisão colaborativa é uma possibilidade de fazer com que os alunos, em suas atividades em ILE, exerçam a reavaliação de suas produções, por intermédio de um trabalho de colaboração entre aprendizes (FIGUEIREDO, 2001). No caso do nosso estudo, ao fazerem atividades de tradução automática e a revisão dos produtos desta TA, os alunos, concomitantemente, lidaram com atividades de leitura, interpretação e revisão.

Este estudo esteve pautado na teoria sociocultural e nos princípios da atividade colaborativa (LANTOLF, 2001; WELLS, 1999; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), bem como em pesquisas sobre o uso da tradução na sala de aula (CAMARGO, 2012; COSTA, 2008; SCHWEERS, 1999; XAVIER, 2011, entre outros). Nossa finalidade foi analisar se os alunos poderiam perceber as limitações e as contribuições do uso do Google tradutor em sala de aula, numa perspectiva colaborativa de aprendizagem e, como se pôde depreender, os resultados foram positivos.

Consideramos que as contribuições deste estudo para o processo de ensino e aprendizagem de ILE podem ser reveladas por intermédio da análise dos dados, postas as evidências de que os alunos tiveram suas bagagens linguísticas enriquecidas a partir do processo de revisão colaborativa dos textos traduzidos pelo Google tradutor.

Certificamos que os alunos participantes do estudo, por meio da colaboração e da interação, conseguiram ampliar suas capacidades de leitura e compreensão de textos, num processo sociointeracionista. Para isso, a professora regente exerceu a função de mediadora, impulsionando os aprendizes a construir sentido a partir das leituras das traduções. Como ocorreu nas pesquisas executadas por Sabota (2002) e Silva (2004), os alunos estiveram diante de atividades de leitura e interpretação que lhes ofereceram desafios sobre fatos e conhecimentos a respeito de suas necessidades, oportunidade que os fez acessar esquemas e interagir de maneira crítica em relação ao conhecimento que adquiriam.

No caso do nosso estudo, os alunos leram, traduziram e revisaram textos que diziam respeito à aspectos de suas culturas e identidades, através de um trabalho de grupo que lhes propiciou trocas de experiências, compartilhamento de conhecimentos e desenvolvimento da autoconfiança em torno da aprendizagem.

Nosso estudo também revelou que os alunos foram capazes de tecer comparações entre o uso do Google tradutor sem um direcionamento adequado e a sua utilização por meio da revisão colaborativa. Através da revisão e da colaboração, os alunos se envolveram de maneira mais reflexiva com o processo de aprendizagem, visto que constataram que aquela experiência coletiva os impulsionava a ter atitudes de maior responsabilidade tanto com o colega quanto consigo mesmos.

Mediante essas comparações, os alunos sentiram-se livres para sugerir mais aulas em que tivessem a oportunidade de refletir mais criticamente sobre a aprendizagem de ILE, bem como sobre a exploração das tecnologias digitais na sala de aula. Como ressalta Moran (2012), o ensino por intermédio das tecnologias traz o desafio da informação, dos recursos e dos materiais disponíveis, ao mesmo tempo em que pode nos distrair, sem que se faça uma real reflexão para compreendê-las com a profundidade necessária.

A partir do trabalho pautado na aprendizagem colaborativa, em que eram capazes de rever os erros proporcionados pela tradução automática, os alunos se sentiram mais críticos, mais motivados para aprender, mais afetuosos e mais capazes diante da aprendizagem de uma língua. Perceberam a aptidão para, juntos, corrigirem os textos submetidos à TA, revelando a capacidade de interagir com as tecnologias como uma ferramenta auxiliar no processo tradutório.

Portanto, ao possibilitarmos esse ambiente colaborativo, em que os alunos usaram a tradução automática para revisarem textos traduzidos pelo Google tradutor, demos a oportunidade para que eles crescessem como pessoas, se sentissem mais confiantes e

quisessem usar a mutualidade de experiências proporcionadas pela interação, para produzir o conhecimento.

### **Limitações deste estudo**

Entre as limitações encontradas durante a realização desta pesquisa, evidenciamos a pouca quantidade de alunos existentes na sala de aula (somente 4 alunos), o que impossibilitou, por exemplo, a distribuição de mais grupos ou pares para a interação. Com apenas essa quantidade, decidimos fazer um único grupo para a produção das revisões dos textos traduzidos.

Uma limitação também observada em face desta quantidade de alunos juntados em apenas um grupo foi a impossibilidade de fazer com que eles comparassem os resultados diferentes de suas traduções. O trabalho de revisão colaborativa neste estudo se pautou, tão somente, no construto coletivo de uma única tradução/revisão, a partir daquilo que os 4 elementos do grupo compartilhavam, a partir das submissões conjuntas feitas ao Google tradutor.

Por último, entendemos que a não utilização da LE na comunicação entre os alunos constituiu uma limitação para este estudo. Contudo, como já afirmamos anteriormente, entendemos que tratava-se da realidade daquela escola, daquela sala, não sendo objeto desta pesquisa analisar o acerto ou erro da docente na escolha desta estratégia.

### **Sugestões para futuras pesquisas**

As possibilidades de pesquisa acerca do ensino de ILE em nossas escolas, à luz da Linguística Aplicada, são muito ricas e, por isso, manifestamos algumas sugestões que possam favorecer outras investigações acerca do tema que escolhemos.

Nos estudos feitos por Karnal (2015) e Costa e Daniel (2013), há percepções sobre estratégias de leitura e compreensão textual de textos traduzidos pelo Google tradutor, entre alunos universitários. Seria interessante aplicar esta pesquisa em outros contextos de ensino, como no ensino fundamental e médio, em que percebemos ampla utilização desta ferramenta de tradução automática entre os discentes. Com turmas maiores, poder-se-ia criar mais grupos, cada qual com seu próprio gravador, a fim de comparar diferentes estratégias de tradução utilizadas pelos alunos.

Como aqui tivemos a tradução e revisão de textos que contemplaram a cultura local, seria proveitosa a realização de pesquisas acerca de uma diversidade de temas que, de alguma forma, representem a vida dos alunos. A partir dos vários cenários que estas pesquisas podem ocasionar, sob o enfoque da aprendizagem colaborativa, uma comparação entre os resultados poderia mostrar as diferentes formas de mediação proporcionadas por esta iniciativa e observar se os resultados seriam semelhantes ou divergentes dos que verificamos aqui.

É importante também, tendo em vista os benefícios da aprendizagem colaborativa, sugerir mais estudos sobre a sua utilização em atividades de tradução e revisão. Neste estudo, especificamente, tivemos acesso a um tradutor automático e à consequente revisão dos produtos tradutórios decorrentes dos textos que lhes foram submetidos. Acreditamos que a tradução, não só automática, mas como a tradução, como uma habilidade comunicativa podem ser exploradas, a partir da teoria sociocultural, desenvolvendo ações para uma aplicação mais direcionada em sala de aula em que, a partir da concepção de que a linguagem é concebida como um instrumento de mediação (VYGOTSKY, 1978), seja possível usar a comunicação através da tradução para gerar a aprendizagem da LE.

### **Considerações finais**

Observamos, neste estudo, que a prática da revisão e da aprendizagem colaborativa, na condição de abordagens educacionais, permite o ensino e a aprendizagem de grupos que se interessam pela resolução de um problema, a correção de uma atividade, a criação de um produto, de maneira coletiva e interacional. Trata-se de ações que se baseiam na ideia de que a aprendizagem é um ato naturalmente social, em que os participantes co-constroem o conhecimento (DONATO, 2000; LANTOLF, 2011; MURRAY, 1992).

Em nosso estudo, como também observou Sabota (2002) em sua pesquisa sobre leitura colaborativa, os alunos exerceram atividades de coautoria, ao serem capazes de rever colaborativamente os textos traduzidos pelo Google tradutor, uma vez que compartilharam esquemas e construíram coletivamente a organização dos textos, conseguindo um grande número de acertos no processo de revisão, o que não seria a mesma coisa caso tivessem trabalhado de forma individualizada. Os próprios alunos, durante suas entrevistas e a roda de conversa, salientaram que foi a interação e o bom relacionamento entre eles, durante as atividades, em busca da revisão textual, que lhes proporcionaram êxito no construto das traduções.

É importante frisar que a revisão colaborativa também proporcionou a esses alunos mudanças de atitudes que lhe fizeram mais independentes, mais confiantes e mais afetuosos entre si. Isso contribuiu para o crescimento da responsabilidade em torno das atividades propostas e do desejo pela aprendizagem, como uma forma de transformação social e de melhoria da qualidade de vida.

Ressalta-se, assim, que, quando os alunos demonstraram elevação da autoestima, mais independência em relação ao professor, valorização da própria origem e da cultura local como parte de suas vidas e de seus aprendizados, visão crítica sobre o uso da tecnologia, sobretudo o Google tradutor, na sala de aula, e mais motivação e satisfação sobre as aulas, conseguiram, através destas percepções, quebrar as barreiras do ensino mecânico e se mostrar mais ativos e capazes na busca pela aprendizagem, com mudanças de postura e revisão de conceitos.

Impende destacar a postura adotada pela professora na sala de aula. Consciente de suas limitações, a docente teve a humildade para, por intermédio dos recursos e dos planejamentos que lhe foram possíveis executar naquele momento, sem partir para alterações bruscas, impulsionar seus alunos a refletirem criticamente sobre o uso do Google tradutor. Este aplicativo não foi usado de forma clandestina na sala de aula, e sim, de forma pedagógica, sem incorrer no perigo, como salienta Moran (2012, p. 59), ao afirmar que “as tecnologias dispersam, distraem e podem prejudicar os resultados esperados”, quando não utilizadas a favor da aprendizagem em sala de aula.

Através deste estudo, não temos, entretanto, o intento de fechar ou encerrar esta discussão, e nem oferecer respostas prontas e acabadas às perguntas que ele levantou. O que se espera é que ele possa ser um instrumento de fomento aos professores que usam de modo esparso e não direcionado o Google tradutor na sala de aula, para que possam criar alternativas colaborativas de trabalhos com este aplicativo, que nos fez enxergar o ensino mediado pelas tecnologias digitais de uma maneira mais crítica e reflexiva.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, E.T. **The effects of cooperative learning approach and self-esteem levels of students in the inclusive classroom.** Unpublished Doctoral Dissertations. Wayne University, Wayne, 1995.

AGEPEL. Programa Preservação do Patrimônio Histórico e Artístico. **Plano Plurianual 2004 – 2007.** Disponível em: <[http://www2.seplan.gov.br/seplan/ppa/arquivos/prog\\_preserv.](http://www2.seplan.gov.br/seplan/ppa/arquivos/prog_preserv.)>. Acesso em 22 fev. 2015.

AIKEN, M., and BALAN, 2011. An Analysis of Google Translate Accuracy. In: **Translation Journal**, Vol. 16, No. 2, April 2011. Available from <http://translationjournal.net/journal//51pondering.html>. [accessed on 1 September 2011]

ALLWRIGHT, R. L. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. **Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.

ALMEIDA FILHO. J.C.P. A linguística aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em linguística aplicada.** Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de Outras Línguas.** Campinas-SP: Pontes Editores, 1997.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 1997. ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papyrus, 1995.

AMIRI, Elisa; BRANCH, Eisa Amiri. A study of the application of Digital Technologies in teaching And learning English language And literature. **International Journal of Scientific & technology research** .Volume 1, issue 5, June 2012.

AMORIM, L. M. **Tradução e adaptação: entre a identidade e a diferença, os limites da transgressão.** Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

ANDRÉ, M. E. A. **Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência?** Cadernos CERU, (3):161-65, 1995.

ARAÚJO, I. L. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ARROJO, R. **Oficina de tradução.** A teoria na prática. São Paulo: Ática, 1986.

ARROJO, R. Compreender x interpretar e a questão da tradução. In: \_\_\_\_\_. **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. São Paulo: Pontes, 2003.

BACCHUS, R. **Poetry Corner**. 2014. Disponível em: <[http://www.rosalienebacchus.com/writer/Poetry\\_April2014.html](http://www.rosalienebacchus.com/writer/Poetry_April2014.html)>. Acesso em 12 ago. 2014.

BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta**. Campinas: Pontes, 1990.

BASTOS, H. M.L. A Escrita no Ensino de Uma Língua Estrangeira: Reflexão e Prática, In: PAIVA, Vera Lúcia M.O.,(Org.), **Ensino de língua inglesa: Reflexão e Experiências** 2. ed. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG. p.199-211, 1998.

BAUMAN, Zigmunt. **A Arte da Vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BEHRENS, M. A. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2008.

BELL, R. T. **Translation and Translating: Theory and Practice**. London: Longman, 1959.

BELL-SANTOS, C. A. **Tradução e cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

BEZ, A. S. Tradução: palavras (des) construídas e in (acabadas). **ReVEL**, v.9, n. 16, 2011. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_16\\_traducao.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_traducao.pdf). Acesso em 29 dez. 2014.

BORGES, G. P. **Poetry Sorceress**. 2001. Disponível em: <<http://www.brazzil.com/p37jan01.html>>. Acesso em 20 set. 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua inglesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BROWN, H.D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

CAMARGO, F.C.S. **Tradução e língua materna na aula de língua inglesa: o(s) discurso(s) dos professores**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2012.

CARVALHO, G. O. **A influência da revisão colaborativa na produção textual em língua inglesa**. - 1. ed. - Anápolis : Universidade Estadual de Goiás, 2010.

CARTER, R. & NUNAN, D. **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: CUP, 2001.

CASTRO, S.T.R. Teoria e prática na reconstrução da concepção de linguagem de professores de línguas. In: **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, UFMG, 2 (1), 2002. Disponível em: <[http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2002\\_1/artigo](http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2002_1/artigo)>. Acesso em 13 set. 2015.

CERVO, I.Z.S. **Tradução e ensino de línguas**. Brasília, 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2003.

CESAR, A.L; CAVALCANTI, M. C. Do Singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 45-66.

CIDADE DE GOIÁS. Subsecretaria Regional de Educação. Colégio Estadual de Aplicação Manuel Caiado. **Projeto Político-Pedagógico**: Cidade de Goiás, 2014.

CHOUDHURY, S. Interaction in second language classrooms. **BRAC University Journal**, 2(1), 2005, 77-82.

COLLIER, K. G. Peer-group learning in higher education: the development of higher order skills. **Studies in Higher Education**, 5(1), 55-62, 1980.

COLLIS, B. Cooperative Learning and CSCW: Research Perspectives for Internetworked Educational Environments. IFIP Working Group 3.3 **Working Conference "Lessons from Learning"**. Archamps, França. sept, 1993.

CONNERY, B. A. "Group Work and Collaborative Writing." **Teaching at Davis**, 14(1), 2-4. Publication of the Teaching Resources Center, University of California at Davis, 1988.

CORRÊA, J. **Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem**. 2004. Disponível em <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/129/327.html>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

COSTA, G. C. DANIEL Fátima de Gênova. Google Tradutor: Análise de Utilização e Desempenho da Ferramenta. **TradTerm**, São Paulo, v. 22, Dezembro/2013, p. 327- 361. Disponível em: <[http://file:///C:/Users/Cliente/Downloads/69145-91286-2-PB%20\(1\).pdf](http://file:///C:/Users/Cliente/Downloads/69145-91286-2-PB%20(1).pdf)>. Acesso em 10 jun. 2014.

COSTA, A. P. A. T. **Traduzir para comunicar: a tradução como componente comunicativo no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CRUZ, G. C; MELO, M. C. H. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

DIEZ, C. L. F.; HORN, G. B. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DOOLY, M. **Constructing Knowledge Together**: Telecollaborative Language Learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online. Bern: Peter Lang, 2008

DONATO, R. Sociocultural contributions to Understanding the Foreign and Second Language Classroom. In: LANTOLF, J.P. (Org). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 27-50.

DOOLY, M. **Constructing Knowledge Together**: Telecollaborative Language Learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online. Bern: Peter Lang, 2008

DUARTE, T. S. **Máquinas de tradução aplicada à comunicação em tempo real para desenvolvimento distribuído de software**. – Porto Alegre, 2014

EMMEL, I. **Linguística e Ciência da Tradução – Existe Alguma Relação?** Cadernos de Tradução, ISSN 2175-7968, Florianópolis, Brasil, 1990.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. C. Wittrock, **Handbook of Research on Teaching**, 3. Macmillan Publishing Company, 1990

FARAMARZY, H. **The role of collaborative strategies reading in the improvement of reading comprehension ability of Iranian ESL learners**. Unpublished MA Thesis. Tarbiyat Modarres University, Tehran, 2003.

FIGUEIREDO, F.J.Q. de. **Correção com os pares**: Os efeitos do Processo da Correção Dialogada na Aprendizagem da Escrita em Língua Inglesa. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. – 3. Edição Revisada e Ampliada. – Goiânia: Editora, UFG, 2015.

FRACARO, C.L. (2002). Quem tem medo da tradução? **Revista Desempenho** - Revista dos Mestrandos em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Brasília: Gráfica e Editora Positiva Ltda, n. 1, p. 105-115, Nov. 2002.

FURUTA, S. M. Z. C; RAMOS, S. G. M. Novas tecnologias nas aulas de língua inglesa. **Acta Sci. Lang. Cult.** Maringá, v. 30, n. 2, p. 197-203, 2008.

GALASSO, B; SOUZA, Denise T. R de. Educação *online* colaborativa: implicações teórico-metodológicas de uma nova modalidade de ensino e aprendizagem. **Revista História Hoje**, v. 3, nº 5, p. 43-60, 2014.

GHAITH, G.M. **Correlates of the implementation of the STAD cooperative learning in the English as a foreign language classroom**. Bilingual Education and Bilingualism 7 (4), 2004.

GOETHE, J. W. Fausto. *Tradução de Agostinho D'Ornellas*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

GOIÁS. Secretaria de Educação – SEE. **Currículo em Debate: Direito à educação – Currículo e práticas culturais.** Caderno 3. Goiânia: SEE-GO, 2006.

GOOGLE TRADUTOR. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR>>. Acesso em 27 ago. 2015.

GROSZ, B.J. Collaborative systems, **AI Magazine** 17 (2), 1996, pp. 67–85.

HARGREAVES, L. E. S. **Além da língua: Tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras.** 2004. (Dissertação) - Mestrado em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

HERVEY, S., HIGGIS, I., **Thinking Translation. A Course in Translation Method: French and English.** Londres: Routledge, 2002.

HOLEC, H. **Autonomy in Foreign Language Learning.** Oxford: Pergamon, 1981.

HUBBARD, P. **Relational grammar and language teaching.** Paper presented at Midwest Regional TESOL Meeting, Minneapolis, October, 1983.

HURTADO ALBIR, A. **Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores intérpretes.** Madrid: Edelsa, 1999.

HUTCHINS, W. John. Machine translation: a brief history. In: **Concise history of the language sciences: from the Sumerians to the cognitivists.** Oxford: Pergamon Press, 1995.

JAKOBSON, R. **Os aspectos linguísticos da tradução.** 2.ed. In: Linguística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1959.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. **Cooperative learning and social interdependence theory.** 1998. Disponível em: <<http://www.clrc.com/pages/SIT.html>>. Acesso em 20 ago. 2015.

JOHNSON, K. Trends in Second Language Teacher Education. In: A. Burns & J. C. Richards (Eds.), **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education** (pp. 20-29). Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

KARNAL, Adriana Riess. **As estratégias de leitura sem e com o uso do Google tradutor.** 2015. 220 fls. Tese (Doutorado em Letras e Linguística)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

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

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KIT, C.; WONG, T.M. **Comparative evaluation of online machine translation systems with legal texts**. 2008.

LANTOLF, J.P. The sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural Theory, Second Language Acquisition, and Artificial L2 Development. In: ATKINSON, D. (org). **Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. Londres/Nova York: Routledge, 2011, p. 24-47.

LANTOLF, J. P., & THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of L2 development**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as second or foreign language**, 2nd edn. New York: Newbury House/Harper Collins, 1991.

\_\_\_\_\_. **Techniques and principles in language teaching**. New York: Oxford, 2000.

LAVAUT, E. **Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire**. Paris: Didier Erudition, 1998.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Wilson J. ; PEREIRA, A. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

LEWIS, M. "The lexical approach: The state of ELT and the way forward." **Hove**, England: Language Teaching Publications, 1993.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductionis**, v. 1, p. 3, 2006.

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

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARQUES, A. **Inglês - série Brasil**. Volume único. São Paulo: Ática, 2005.

MASTRELLA DE ANDRADE, M.R. **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2011.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em. Acesso em: 02 nov. 2014.

MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MOITA-LOPES, L.P. **Inglês no mundo contemporâneo**: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005.

\_\_\_\_\_. Padrões interacionais em sala de aula de Língua Materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras. 2001, p. 161-179.

\_\_\_\_\_. Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica** – 21ª ed. rev. E atual. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

MURRAY, D.E. Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In: NUNAN, D. (Ed). **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 100-117.

NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**, London: Heinemann Educational Books, 1996.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de Inglês**: teorias, práticas, ideologias. 1.ed. – São Paulo: Parábola, 2014.

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

OUSTINOFF, M. **Tradução**: história, teorias e métodos/ Michael Oustinoff: tradução: Marcos Marcionilo – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O Ensino de Língua Estrangeira e a Questão da Autonomia. IN: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.

PAIVA, V. L. M. de. **Aquisição de segunda língua**. – 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) **A formação de professores de línguas**: Novos Olhares - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

\_\_\_\_\_. Desenvolvendo a habilidade de leitura In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147

PEDREIRO, S. **Ensino de línguas estrangeiras** – métodos e seus princípios. Especialize IPOG Revista on line, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.ipog.edu.br/uploads/arquivos/8690e1801f0fee0e80ff9fcb75d14a0d.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

PEREIRA, L. **Da tradução automática à tradução manual: estudo contrastivo da tradução automática e manual através da tradução de dois artigos científicos**. Trabalho de Projeto (Mestrado em Tradução e Interpretação Especializada). Instituto Superior de Contabilidade e Administração, Porto, 2013.

PEREIRA, V. W; KARNAL, A. R. Compreensão leitora e o uso do tradutor eletrônico nas aulas de Inglês Instrumental (Esp). **Revista X**, v.1, 2013.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

PIM, A. **Translation skill sets in a machine translation age**, Group (pp. 1-17). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona: Spain (Inter Cultural Studies Group), 2012.

PIRUZELLI, M. P. F. **As ambiguidades linguísticas no Inglês e a tradução automática inglês-português: um estudo exploratório**. 158f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, São Paulo, 2011.

RIBEIRO, A.C. **Uma via de mão dupla: a tradução e o ensino contrastivo de língua estrangeira**. Brasília, 2005. 101fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

RICHARDS, J. **Communicative Language Teaching Today**. Nova York: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RIDD, M. D. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. Revista do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada - LET/UnB. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, v. 2, n. 1, p. 92-102. Jul. 2003.

RODRIGUES, C. C. **Linguística Aplicada e Tradução: algumas relações**. São José do Rio Preto, SP: UNESP, 1993.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, pp. 253-275.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

ROMANELLI, S. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. **Revista dos Estudantes de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia** v. 10, n. 3,

Maio/2006. Disponível em <<http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>>. Acesso em 10 out. 2014.

SABOTA, B. **Leitura em Língua Inglesa: A Resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual.** 2002. 147f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras.

\_\_\_\_\_, B. Leitura e compreensão textual. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org). **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012, p.118-135.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SCHWEERS, W. C. J. **Using L1 in the L2 Classroom.** English Teaching Forum, 37(2), 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 13 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SILVA, F. S. **Análise comparativa dos resultados de mecanismos de tradução automática baseados em regras e estatística.** 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVA, S. R. de. **Leitura em língua materna na escola: por uma abordagem sócio-interacional.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, (43): 69-81, Jan/Jun. 2004

SILVA, S.V.; FIGUEIREDO, F.J.Q.de. Erro e Correção: as crenças sobre o erro e correção de dois professores de escola pública e de seus alunos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** V.6, p.113-141, 2006.

SIQUEIRA, K. M. **Tecnologias Educacionais e o Ensino da Língua Inglesa: A proposta da Formação de professores.** Revista Desempenho, v. 11, n. 2, Dez/2010. Disponível em: <<http://www.revistadesempenho.org.br/html>>. Acesso em 13 de setembro de 2013.

SINDERMANN, G; HORSELLA, M. Strategy markers in writing. **Applied Linguistics,** v.10, n.4, p. 438-446, 1989.

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

SPILLNER, B. Lingüística Aplicada. In: BAUSCH, K-R. (ed.): **Hanbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Bassel:** Francke, 1995, p. 24-31.

STANDISH, L. G. **The effects of Collaborative Strategic Reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students' persuasive writing and attitudes.** Unpublished doctoral thesis, University of Maryland, College Park, 2005.

STEVEN, R.J., SLAVIN, R.E., FARNISH, M. The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. **Journal of Educational Psychology** . 83 (1), 8–16, 1991.

STRINGER O-KEEFFE, S. Machine Translation and Computer-Assisted Translation: a New Way of translating? **The translation Journal** 8 (3), 2004.

STUBBS, M. A língua na Educação. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua maternal: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002, p. 85-162.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediation acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J.P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

TERRA, M. R. Tradução & aprendizado de língua estrangeira: o ponto de vista do aluno. **Trab. linguist. apl.** vol.49 no.1 Campinas Jan./June 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100006&script=sci\\_arttext.](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100006&script=sci_arttext.)> Acesso em 23 dez. 2014.

THADPHOOTHON, J. **Promoting Critical Thinking in Language Learning through Computer-Mediated Collaborative Learning: A Preliminary Investigation**. Unpublished Thesis, University of Canberra, 2005.

TOTIS, V. P. **Língua Inglesa: leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

VENUTI, L. **O escândalo da tradução**. In: Tradterm 3, São Paulo, 1995.

VENTURA, M. M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Rev. SOCERJ. 2007; 20(5):383-386 setembro/outubro. Disponível em: <[http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/o\\_estudo\\_de\\_caso\\_como\\_modalidade\\_de\\_pesquisa.pdf](http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf)>. Acesso em 01 jun. 2014.

VIEIRA, P.F.M.D. **A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta colaborativa para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês**. 2015. 263 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

VILLAMIL, O.S.; GUERRERO, M.C.M de. Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. **Journal of Second Language Writing**. v.5, n.1, p.51-75, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

\_\_\_\_\_, L. S. A. **formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELKER, H. A. Dictionary use: A general survey of empirical studies. Brasília, Brazil: Author's Edition, 2010.

WELLS, G. **Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education**. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

WILLIS, D. Accuracy, Fluency and Conformity. In: WILLIS, J; WILLIS, D. (orgs). **Challenge and Change in Language Teaching**. Portsmouth: Heinemann, 1996.

WILKINS, D.A. Grammatical, Situational and Notional Syllabuses. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (orgs). **The Communicative Approach to Language Teaching**. Hong Kong: Oxford: Oxford University Press, 1994.

WILKIS, Y. **Machine Translation: Its Scope and Limits**. Springer, 2009.

WOOD, D., BRUNER, J., & ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Child Psychiatry**, 17, 89–100, 1976.

XAVIER, M. A. **A tradução no ensino de Línguas: uma experiência com base em corpus**. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, UFSC, Florianópolis.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Termo de consentimento do diretor



**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS**  
**Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagens e Tecnologias**  
 Orientadora: Prof. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva  
 Mestrando: **Sanderson Mendanha Peixoto**

### Termo de consentimento e permissão de uso dos dados para a pesquisa (Direção da Unidade Escolar)

Eu \_\_\_\_\_,  
 RG n° \_\_\_\_\_, Diretora do Colégio Estadual \_\_\_\_\_,  
 da Cidade de Goiás, fui oficiada pelo pesquisador **SANDERSON MENDANHA PEIXOTO**, a fim  
 de autorizá-lo a executar a coleta de dados de sua pesquisa proveniente do seu curso de Mestrado,  
 como parte do seu projeto “Tradução automática e Revisão: um estudo de caso sobre o uso do Google  
 tradutor numa perspectiva colaborativa de aprendizagem”, por meio de observações, questionários e  
 entrevistas que acontecerão nas aulas de Inglês (02 aulas semanais), nos meses de agosto, setembro,  
 outubro e novembro/2014, (3º bimestre e 4º bimestres), no Colégio Estadual \_\_\_\_\_,  
 instituição da qual sou gestora, em 1 (uma) turma desta  
 Unidade Escolar.

Fui informada que posso não aceitar participar da pesquisa. Estando de acordo em participar,  
 foi-me garantido que as informações fornecidas serão confidenciais, sendo que os nomes dos/as  
 participantes não serão utilizados em nenhum momento. As informações coletadas poderão ser  
 utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos. Também fui  
 informado(a) que as aulas serão gravadas em áudio e vídeo e que a escola poderá ser identificada pelo  
 pseudônimo \_\_\_\_\_, se assim eu entender melhor.

O termo de consentimento foi lido para mim que, de forma livre e esclarecida, decidi deferir a  
 realização da pesquisa, assegurado, pois, a preservação da privacidade dos alunos e da professora da  
 turma a ser escolhida, com a devida ciência dos pais ou responsáveis, acerca das atividades acima  
 delineadas.

Goiás, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Diretora

## APÊNDICE B

### Termo de assentimento livre e esclarecido para os alunos



**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS**  
**Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagens e Tecnologias**  
 Orientadora: Prof. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva  
 Mestrando: **Sanderson Mendanha Peixoto**

### Termo de consentimento e permissão de uso dos dados para a pesquisa (Alunos e responsáveis)

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_, filho de \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_, aluno da série \_\_\_\_\_, do Ensino Médio, residente na Cidade de \_\_\_\_\_, fui convidado(a) a participar da pesquisa “Tradução automática e Revisão: um estudo de caso sobre o uso do Google tradutor numa perspectiva colaborativa de aprendizagem”, por meio de observações, questionários e entrevistas que acontecerão nas aulas de Inglês (02 aulas semanais), nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro/2014, (3º bimestre e 4º bimestres), no Colégio Estadual \_\_\_\_\_, instituição na qual estudo.

Fui informado(a) que posso não aceitar participar da pesquisa. Estando de acordo em participar, foi-me garantido que as informações fornecidas serão confidenciais, sendo que os nomes dos/as participantes não serão utilizados em nenhum momento. As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos. Também fui informado(a) que as aulas serão gravadas em áudio e vídeo e que poderei ser identificado pelo pseudônimo \_\_\_\_\_, a fim de garantir minha privacidade.

O termo de consentimento foi lido para mim que, de forma livre e esclarecida, decidi participar da pesquisa, sob o anuência da professora regente da turma e de meus responsáveis, abaixo assinados.

Goiás, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) aluno(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) professor(a) regente

## Apêndice C

### Questionário Inicial

Caro aluno,

Este questionário foi elaborado para que eu possa conhecer melhor os colaboradores de minha pesquisa. As informações aqui contidas serão analisadas e aparecerão em minha dissertação em formato de tabela e excertos, respeitando os critérios de manutenção: do sigilo dos dados pessoais que identificam os participantes; da ética no tratamento, análise e divulgação dos dados; e da relevância para o entendimento do contexto em que se insere este estudo.

Obrigado,

Sanderson Mendanha Peixoto

Nome: \_\_\_\_\_ Pseudônimo: \_\_\_\_\_

1. Como você classifica sua motivação para estudar e praticar inglês?

---



---

2. Que equipamentos tecnológicos sua escola dispõe? Você pode assinar mais de uma alternativa?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> notebook           | <input type="checkbox"/> televisão       |
| <input type="checkbox"/> ultrabook          | <input type="checkbox"/> aparelho de DVD |
| <input type="checkbox"/> computador de mesa | <input type="checkbox"/> aparelho de CD  |
| <input type="checkbox"/> tablet             | <input type="checkbox"/> rádio           |
| <input type="checkbox"/> outro _____        |  |

3. Quais destes itens tecnológicos você utiliza para aprender inglês na escola? (Você pode assinalar mais de uma alternativa)?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> notebook           | <input type="checkbox"/> televisão       |
| <input type="checkbox"/> ultrabook          | <input type="checkbox"/> aparelho de DVD |
| <input type="checkbox"/> computador de mesa | <input type="checkbox"/> aparelho de CD  |
| <input type="checkbox"/> tablet             | <input type="checkbox"/> rádio           |
| <input type="checkbox"/> outro _____        |  |

4. Qual desses itens é o seu favorito? Por quê?

---



---

5. Você tem celulares que dispõem de aplicativos que possibilitam a tradução de expressões e textos?

- sim Qual(is)? \_\_\_\_\_  não \_\_\_\_\_

6. Você faz uso destes aplicativos? Em caso afirmativo, como você avalia o resultado do seu trabalho?

---



---

7. Como são, em geral, suas aulas de inglês? Do que você mais (e menos) gosta?

---



---

8. O recurso de tradução automática (Google tradutor, Bing translate etc.) servem para auxiliar na confecção de versões de um texto de uma língua para outra. Você utiliza este recurso?

- não  sim

8.1 - Se você utiliza, qual é a frequência? \_\_\_\_\_

8.2 - Quais tradutores automáticos você costuma fazer uso? \_\_\_\_\_

8.3 - Você considera que o texto final (traduzido) seja confiável?  não  sim

Justifique: \_\_\_\_\_

---



---

9. Você faz atividades de língua inglesa em grupo? O que você acha deste tipo de atividade?

---



---

## APÊNDICE D

### Transcrição parcial dos encontros 01 e 02

#### Encontro 01

- Professora Pink- Boa tarde, pessoal! Como já havíamos conversado anteriormente, quando o Sanderson esteve aqui antes nesta sala, hoje nós começaríamos uma sequência de produções de traduções de textos em inglês que envolvem a cultura de Goiás, ok? O Sanderson estará conosco nas próximas aulas, durante estes próximos meses, observando as interações das aulas e o planejamento da professora. Vamos cumprimenta-lo?
- Connor- Que bom está aqui, Sanderson! Seja bem-vindo! (risos)
- Penélope- Bem-vindo, Sanderson!  
(os alunos Kakatua e Mary Jane permaneceram quietos, meio tímidos).
- Professora Pink- Bom, o texto de hoje é sobre o FICA, Festival Internacional de Vídeo e Cinema Ambiental, que em inglês, como vocês podem ver é “International Festival of Environmental Video”, ok? O que vocês sabem sobre este evento?
- Mary Jane- Bem...professora..., eu quase não venho neste evento, porque moro na fazenda e é meio difícil vir nos dias. Já participei de algumas oficinas, que a escola participou. Foi legal. Trabalha muito a conscientização dos alunos, sobre a natureza, né?
- Professora Pink- Isso mesmo, Mary Jane! O grande objetivo do FICA é trabalhar a conscientização humana sobre as tragédias que acontecem no nosso meio ambiente. Concorde, Kakatua?
- Kakatua- Sim, professora. E o que gosto de ver, no FICA, quando tenho a chance de vim, é observar os estrangeiros. Nossa, como eles conversam em línguas estranhas! Tem inglês demais lá né?
- Professora Pink- Verdade, menino! Gente bonita demais né! (risos). E você, Connor?
- Connor- Ah:::, não gosto muito... Mas já vi filmes no Teatro São Joaquim quando a professora daqui levou a gente. Os filmes são bons.
- Professora Pink- Mas o que vocês sabem só se trata dos filmes, ou algo mais?
- Penélope- Ah, professora, os filmes que a gente nota mais né!!! São parece...muitos filmes que concorrem a prêmios. Mas eu gosto das exposições, dos artistas que vêm, que fazem quadros. A cidade fica cheia, né, fica bacana, cheia de pessoas, muitas vezes é difícil até de andar.
- Professora- Há algo em especial que vocês notam que gostariam de comentar?
- Penélope- Eu acho o evento um pouco voltado para os ricos, professora. Só mostra a parte bela, histórica, da cidade! Não há projetos para o FICA ir para os bairros não, às vezes me sinto meio discriminada.
- Mary Jane- E para as fazendas, assentamentos! A gente fica lá, sem informação, e tem muita história nestes lugares que podiam ser aproveitados, não acha?
- Professora Pink- Concorde com vocês, na minha opinião o conceito de ambiente é muito amplo, e as pessoas dos bairros, das fazendas precisam se envolver também.... E o texto FICA – *International Festival of Environmental Film and Videos*? Do que ele se trata?
- Penélope- Do FICA, uai. (risos)
- Connor- E do que mais, pode ser, Penélope? (risos)  
(risos no geral)
- Professora Pink- Sim. (risos)...Até mesmo porque a primeira palavra é FICA, não é mesmo? Mas o que vocês mais percebem no texto, olhando – o de uma maneira geral?
- Kakatua- Uai, professora, a senhora sempre comenta sobre cognatos, palavras parecidas com português, é há muitas, né? *International festival, film, videos*....
- Professora- Isso! Eu sempre digo que a identificação destes cognatos é importante para a leitura do texto, para tirar informações mais específicas dele, se lembram?

- Penélope- Lembro, sim!  
 Connor- Sim, todos os textos a senhora fala sobre isso.  
 Professora Pink- Vamos fazer uma leitura rápida, do texto em inglês, vocês repetem cada frase depois de mim, e depois, a gente volta neste assunto aqui, ok?  
 (...)
- Professora Pink- Bom gente, voltando nos cognatos. Que mais a gente tem hein?  
 Kakatua- Uai, professora, tem aí *experience*, é experiente?  
 Professora- Quase Kakatua! Experiente é o substantivo. Experience se refere à experiência, é o adjetivo da palavra, entendeu?  
 Kakatua- Uai, professora, é a mesma coisa não?  
 Professora- São parecidos, mas não é a mesma coisa, observa?  
 Kakatua- Sim.  
 Professora Pink- Façam um levantamento com os grupos, dos cognatos. Kakatua, e Connor, Mary Jane e Penélope, juntos, dos cognatos. Sublinhem eles. Depois discutiremos a relação deles com o texto, certo? Vamos!  
 (os grupos foram feitos para fazer a atividade)
- Professora Pink- E aí, gente? Tem muitas palavras conhecidas, muitos cognatos?  
 Mary Jane- Encontramos 16 palavras, professora. Acho que são cognatas, sim, parecem com o português.  
 Professora- Leia pra gente, Mary!  
 Mary Jane- Não sei ler em inglês, sozinha, professora? Tenho vergonha...  
 Professora- Que isso, mas tenta! A gente vai corrigindo!  
 Mary Jane- Nem... não vou não!  
 Professora- E você, Penélope? Ajude ela!  
 Penélope- Não sei ler nem para mim, professora! Ajuda aí... (risos)  
 (a professora se aproxima do grupo)
- Professora Pink- Estão certas suas palavras, meninas! Vou repetir com vocês, e quero que todos repitam ok? Vamos lá? Aqui temos as palavras “*international, festival, film, vídeo, combines, culture, diferente, languages, tourist, artistic, experience, ingredients, identity, platform, expressions, reproducing*”. Vamos repetir pausadamente?!
- Todos- Vamos!  
 (todos os alunos repetiram as palavras com a professora)
- Professora- Ok, gente, há algo diferente que vocês querem comentar? Viram como as palavras estão relacionadas ao contexto do FICA?  
 Mary Jane- Sim, estão, são ligadas ao evento, mesmo né?  
 Professora- Sim, mas há informações mais específicas. Como havíamos combinado, vocês vão submeter o texto à tradução automática, certo? E depois, vão analisar, rever o que encontraram, certo? Se dá para aproveitar, se há correções a fazer, não é isso? Como eu sei que vocês gostam de sempre usar seus celulares e deste tipo de tradução, devem aproveitar o momento, certo?
- Kakatua- Mas a gente vai no laboratório, ou vai usar o celular? (pausa)  
 Professora Pink- Não, vamos usar o celular mesmo, aqui na sala. Já pedi a diretora para ligar o *wi-fi*... Mas é para consultar a tradução automática, não quero *facebook, zap*, nada disso, ok?
- Connor- Leva a gente para o laboratório, professora!  
 Professora- Hoje, está havendo manutenção dos computadores, com o pessoal do NTE. Vamos fazer aqui mesmo. Eu quero que o grupo seja formado, e coloquem o texto no tradutor automático, pode ser o *google tradutor*, que é sempre que eu vejo vocês usando, tudo bem?
- Mary Jane- Ok!  
 Penélope- Mas o que o grupo terá que fazer?  
 Professora- Bom, vocês vão em grupo, como eu já disse, ver a tradução, e analisar, o que tem que ser revisto, o que pode ser aproveitado, se há dúvidas, o que o outro colega consegue te ajudar, o que você consegue fazer sozinho, o que precisa

- da minha ajuda, tudo mais! Mas eu quero estar participando sempre: precisou de minha ajuda ou não, me mostrem, me chamem, para gente dialogar, sempre, ok? A nota da atividade vai depender muito deste entrosamento que vocês darão, na discussão, certo? Outra coisa, ao final da atividade, e depois de corrigido, vocês vão usar marcadores de textos, para mostrar na tradução final o que foi alterado. Posteriormente, elas poderão ser digitadas.
- Kakatua- Tem que entregar?  
 Professora Pink- Sim, mas é na próxima aula, depois de concluída a atividade. Vamos fazer o grupo, e começar a jogar as traduções no google?! Podem ir submetendo e ir dialogando sobre a tradução. Vamos?
- Mary Jane- Vamos lá, então!  
 Connor- Ok, acho que vai ser legal, né!  
 Professora- Sim. Acho que vocês vão fazer um bom trabalho! Vamos, então.  
 (...)
- (Nesta atividade, que iniciou-se no encontro 01, os grupos submetiam frase por frase no google tradutor, e a medida que as traduções iam aparecendo, eles começavam a dialogar, e fazer as atividade de revisão. O gravador era apenas 01, mas era possível ouvir quase todos os diálogos, e as possíveis omissões eram supridas pelo constante chamamento da professora, para ver os resultados.).  
 (...)
- Mary Jane- Penélope, olha como ficou a tradução da primeira frase, eu joguei ela todinha no tradutor aqui. Olha para você ver, “A Cidade de Goiás se torna cada Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (É) em um grande palco para troca rica em directo de aprendizagem que combina cultura, meio ambiente e cidadania... Línguas diferentes, turistas, expressões artísticas, além da cozinha regional da cidade de Goiás, projetam bem-apontado para um exclusivo ingredientes experiência humana... Esta é a identidade do Fica, um festival multicultural que usa a plataforma de cinema para abranger as expressões artísticas mais distintos com o objetivo de reproduzir o mundo o debate sobre a questão ambiental. Este ano, o festival é realizado entre 27 de Maio e 1 de Junho”. Tá vendo, Penélope, no geral dá para entender de boa, né?
- Penélope- Sim, demais da conta. Mas a gente vai ter que fazer umas correções aí, acho que dá demais para corrigir, sem a professora!
- Mary Jane- Lógico, olha que todo o texto dá. Olha, para você vê, eu tô achando estranho o “*it is*” aí no meio da primeira frase, o que você acha? E olha a tradução dele, no meio. Tá meio sem noção, (É), não tá? Que isso?
- Penélope- Demais! Mas acho que a gente pode tirar ele aí? Vamos construindo? Acho que a primeira frase pode começar assim, o que você pensa? “*A cidade de Goiás se torna a cada festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental um grande palco para uma rica troca ao vivo de aprendizagem que combina cultura, meio-ambiente e cidadania...*”.  
 (É interrompida por um elemento do grupo.)
- Kakatua- Uai, eu mais o Connor estamos agora terminando a tradução aqui no google e estávamos vendo, tá até fácil: mas esta parte aí, “ao vivo”, de onde você tirou isso?
- Mary Jane- Tiramos do sentido do texto, Kakatua. Apareceu “*directo*” no Google tradutor, fica estranho, né? É só a gente interpretar, como o FICA acontece pertinho de nós, acho que “*ao vivo*” fica legal, bacana.
- Connor- Acho que a gente pode seguir a sugestão dela, Kakatua!  
 Kakatua- Sim, mas vamos continuar vendo aqui, depois a gente passa a limpo!  
 Penélope- Vamos continuando, Mary Jane! “Línguas diferentes, turistas, expressões artísticas, além da cozinha regional da cidade de Goiás”... (dúvidas). Está aqui

- assim... “projetam bem-apontado para um exclusivo ingredientes experiência humana”. Como a gente pode fazer este?
- Mary Jane- Tá estranho, não sei como a gente pode mudar. Vamos perguntar para professora se esta tradução, “são elementos importantes para se viver experiências humanas significativas”. Será que ela aceita? Professora, vem cá!
- Professora Pink- Sim!
- Penélope: Você concorda com a esta tradução para esta frase aqui, do primeiro parágrafo, “são elementos importantes para se viver experiências humanas significativas”?
- Professora Pink- O que você pensa? Você dialogou com sua colega? O que pensaram?
- Penélope- Sim, eu vejo que está ok, é no sentido de dizer que o FICA proporciona experiências humanas únicas, não é mesmo? E é de fato o que este evento, para nós alunos e pessoas de Goiás, o que ele representa? É maravilhoso. Nossa Senhora...bom demais...
- Mary Jane- Eu gostei da tradução.
- Professora Pink- Interessante. E vocês fizeram as inversões certinhas, viram que muitas vezes no caso de “*unique human experience ingredients*”, dá para se fazer basicamente a tradução de trás para frente, como já dissemos, lembram-se?
- Mary Jane - Eu sempre me lembro destas dicas suas professora. Tipo... Adjetivo antes do substantivo. Acontece demais no Inglês, e você ter que pensar meio que voltando para trás, é estranho às vezes, mas é divertido?!
- Professora- Sim, as ordens das palavras nos dois idiomas – inglês e português – são diferentes, e as traduções fazem com que tenhamos que ativar nosso senso de imaginação, e a devida ordem das expressões, no nosso idioma, não é?
- Penélope- Sim.
- Kakatua- Professora, tô terminando aqui de ver... mas e a palavra “*ingredients*”? Não seria “*ingredientes*”?
- Penélope- O que você discutiu com os colegas?
- Connor- Ai, professora, achei que ficou difícil de ver aqui esta palavra, ficou meio fora de linha...ah:: (risos).
- Professora Pink- Você ouviu sua colega dizer a tradução dela? Ela falou de “elementos”?
- Connor- Mas a gente quer “*ingredientes*”! Gostamos da expressão “ ter os ingredientes para obter experiências humanas únicas”. O que a senhora acha? Ficamos martelando aqui, tentando achar o “ter” em alguma palavra?
- Kakatua- Eu acho que é a mesma coisa, com outras palavras.
- Professora Pink- Maravilha, Kakatua. Vocês estavam tão quietinhos, pensei que nem estivessem raciocinando sobre a tradução. Para traduzir, e rever a tradução automática, você não tem que ter necessariamente todas as palavras ao pé da letra. É preciso contextualizar.
- Connor- Mas a gente sabe muito sobre o FICA. Isso ajuda demais! E estas palavras conhecidas aqui... “*culture, experience, festival*”, e um tanto de outras, meio que te faz pensar na melhor forma de compreender.
- Professora Pink- Perfeito, Connor. Me surpreende ver você falar. Você sempre é tão mais quieto.
- Connor- Mas é que eu tô gostando demais de ver que não é coisa do outro mundo.
- Professor Pink- Não é não! E a outra tradução? Do restante do outro parágrafo? O que vocês discutiram?
- Kakatua- Estamos organizando professora, espera aí?
- (...)
- (os alunos permaneciam concentrados e discutindo entre os pares)
- Kakatua- Connor, legal esta tradução do Google, acho que as correções são poucas, vamos ver, olha só, “Esta é a identidade do Fica... um festival multicultural que usa a plataforma de cinema para abranger as expressões artísticas mais distintos com o objetivo de reproduzir o mundo o debate sobre a questão ambiental... Este ano, o festival é realizado entre 27 de Maio e 1 de Junho”.

- Connor- Não tem que mudar nada!  
Kakatua- Não, espera aí, vamos ler mais uma vez... Tá vendo, por exemplo, “plataformas mais distintos”? E tá vendo aqui, “reproduzir o mundo o debate”. Tá um pouco sem lógica, não?
- Connor- Não tô vendo, cara!  
Kakatua- Masculino e feminino, cara! E uma palavrinha ali, será que não seria, “as expressões artísticas mais distintas”?
- Connor - Ah, sim! Melhor! Entendi, agora!  
Kakatua- Será que não tá faltando uma palavra aqui, “reproduzir o mundo o debate”? Pode ser no próprio texto, não?
- Connor- Mas pode haver erro no texto? Você tem coragem de perguntar para professora?  
Kakatua- Lógico, Professora, veja aqui, falta alguma palavra aqui. (indicando a sentença para a professora *Pink*). Quero dizer, tipo, não ficou meio estranho?
- Professora- O que vocês discutiram com seus colegas?  
Connor- Uai, professora, o Kakatua disse para mim, que de repente o texto pode faltar alguma palavra em inglês, sem noção não?
- Professora- Por que Connor? Textos da Internet e do site do FICA podem ter erros sim, acho a discussão correta. Como ficaria então Kakatua?
- Kakatua: - Uai, ficaria “reproduzir no mundo o debate sobre a questão ambiental”? O “no” é o que mesmo, a senhora tinha falado?
- Professora Pink- Fica legal, Kakatua e Connor, e realmente penso que o “*in*” na expressão “*to reproduce in the world*”, para equivaler a expressão “*to reproduce in the world*” ficaria interessante.
- Penélope- É verdade, esta frase ficou quase perfeita no tradutor google, se não fosse por estas expressões... Não tivemos dificuldades.
- Mary Jane- Mas a gente não percebeu esta questão se faltou alguma palavra, professora, no caso do Inglês... (risos)
- Professora Pink- Isso foi percebido pelos meninos, meninas! E realmente, caberia a preposição “*in*” aí, no “*reproduce in the world*”. Bem pensado!  
( O sino toca.)
- Professora Pink- Gente, a gente termina na próxima aula. Lembrando que a gente vai desenvolver e discutir estas atividades de tradução aqui, ok? Próxima aula é o término, e uma correção geral, ok?
- Kakatua- Ok!

## Encontro 02

- Professora Pink- Oi, gente, tudo bem? Trouxeram os textos da aula passada?  
Kakatua- Sim, professora!  
Connor- Sim!  
Mary Jane- Está, aqui, professora!  
Penélope- Trouxe.  
Professora Pink- Como a gente combinou, a ideia é continuar as traduções, nesta aula, com o tradutor de vocês, pode ser no celular mesmo, já pedi para ligar o *wi-fi*, e depois a gente faz uma correção geral, ok? Precisando de mim, ou não, eu quero sempre estar sendo chamada pelo grupo para dialogar com vocês sobre as traduções, sobre erros, acertos, é o nosso combinado, tudo bem? Então vamos continuar...  
(o grupo se reuniu e continuou de onde pararam a tradução sobre o texto do FICA. O grupo como no encontro anterior submetia frase por frase no aplicativo tradutório)
- Penélope: Mary, esta frase aqui tá fácil, acho que nem precisa colocar ela no Google, tá dizendo que o festival será de 27 de maio a 01 de junho não é isso?

- Mary Jane- Você tá falando desta frase aqui? (apontando o dedo). “*This year the festival is held between May 27 and June 01*”... Sabe disso por causa da data né? Os meses são parecidos...
- Penélope- É claro, se está falando de FICA é claro que eles vão colocar a data do evento, não acha? (risos)
- Mary Jane: Lógico. (risos)
- (...)
- Kakatua- Connor, você pode colocar esta, este segundo parágrafo no Google tradutor? Vamos lá? Ajuda aí?! Tem haver com culturas, personalidades, tô vendo aí, nos festivais, por causa dos cognatos?
- Connor- Espera aí, o meu celular tá um pouco lento! Espera aí. Deixa eu colocar a frase toda. (pausa)
- (Aguardou-se ele submeter no Google Tradutor)
- Connor- Kakatua, a frase<sup>14</sup> fica assim, “Concebido por Luiz Felipe Gabriel, Jaime Sautchuk, Adnair França e Luis Gonzaga, a Ele’...Uai, tá estranho aqui, não? Mas deixa eu falar o resto... “a Ele surgiu em 1999 como um marco de uma nova era da cultura em Goiás, sob a coordenação geral do cineasta João Batista de Andrade. Um pouco mais de dois meses a contar da data da sua conclusão (2 a 6 de junho de 1999), João Batista produziu o regulamento, estabeleceu os prêmios - cada prêmio homenageia uma personalidade da cultura Goiás - e criou o formato final do festival, entre outras medidas”...
- Kakatua- Eu gostei da tradução, Connor. Mas você falou “estranho”, aí, para qual palavra mesmo?
- Connor- Tá “a Ele” aqui vê só! (apontando o dedo). E o mesmo problema com a palavra *it*, da aula passada, lembra?
- Penélope- Foi nosso grupo que achou meio sem noção o *it*, no primeiro parágrafo, não acha? A professora achou certo! Eu acho que este site do FICA de repente usa o Google tradutor, não é possível, porque a frase fica perfeita, a tradução, e o ‘*the it*’ no meio é totalmente sem noção, entende?
- Mary Jane- Eu também não concordei com este termo aí. Deve ser o google dos produtores do evento. (risos)
- Connor- Ah, mas não é possível! Professora, será que o evento pode acabar usando o Google para seus textos? Tá errado o uso do “*the it*” aqui não tá?
- Professora- Eu não ponho a mão no fogo...(risos). Mas você perguntou ao seu colega, esclareceu com ele? A frase perdeu o sentido?
- Connor: Não, os dois grupos disseram que ficou bom assim, olha aqui, “Concebido por Luiz Felipe Gabriel, Jaime Sautchuk, Adnair França e Luis Gonzaga, o FICA surgiu em 1999 como um marco de uma nova era da cultura em Goiás, sob a coordenação geral do cineasta João Batista de Andrade. Um pouco mais de dois meses a contar da data da sua conclusão (2 a 6 de junho de 1999), João Batista produziu o regulamento, estabeleceu os prêmios - cada prêmio homenageia uma personalidade da cultura Goiás - e criou o formato final do festival, entre outras medidas”. Ficou perfeito, professora, só tivemos que tirar este “*the it*” aqui, para não ficar sem noção?
- Professora- E vocês meninas?
- Mary Jane- Ficou deste jeitinho aí professora. Mas também achamos estranhos..tipo... o “*the it*” no meio da frase. Eu lembro que na última aula, ficamos batendo a

<sup>14</sup> (..)Conceived by Luiz Felipe Gabriel, Jaime Sautchuk, Adnair France and Luis Gonzaga, the It emerged in 1999 as a milestone in a new era of culture in Goiás, under the general coordination of filmmaker João Batista de Andrade. A little over two months from the date of its completion (2 to June 6, 1999), John the Baptist produced the Regulation, established the awards - each award honors a personality of Goiás culture - and created the final format of the festival, among other measures. (Disponível no site: (*disponível no site www.fica.art.br*))

- cabeça sobre o “it’ de uma frase, acho que foi na primeira, e tava errado também?
- Professora- O importante, como discutimos, não é produzir sentido para vocês? Traduzir e rever a frase de modo que vocês possam entender o sentido dela?
- Penélope- E deu sentido professora! Não tive dificuldade nesta, eu vi que o “the it” tava atrapalhando e como sua sugestão, a gente tirou e montamos o sentido da frase, para a gente entender da nossa maneira!
- Connor- E ficou muito bom, o *google* quase não errou!
- Mary Jane- Verdade!
- Professora- Como discutimos, há erros e acertos! Há limitações, sem dúvida nenhuma, e como vocês mesmo disseram, o “the it” pode estar aí, por influência talvez de uma tradução eletrônica! Que bom vocês perceberam?!
- (...)
- Penélope- Ai, Mary, me ajuda aqui no 3º parágrafo<sup>15</sup>. Ficou solto, sei lá, olha aqui. Fica assim, “Como o Governo do Estado de Goiás projecto, através da então Agência Cultura de Goiás (Agepel) - atualmente Secretário de Estado da Cultura (Secult Goiás) - tinha atrás de si objetivos ambiciosos, tais como o reforço do filme, amplamente discutir a questão ambiental, ganhando o título de Patrimônio da Humanidade da Cidade de Goiás, mova o sector cultural como um todo, gerar riqueza e cultura e da informação, o emprego e a promoção do turismo”.
- Mary Jane- Dá para arrumar, Penélope. Este tem mais erros que os outros. Mas vamos tentar ver aqui, por passo. Lembra que a professora sempre comentou que em inglês se inverte muito?
- Penélope- Sim!
- Mary Jane- Então, esta palavra “projecto” aqui tá fora de ordem, a gente pode colocar, “Como projeto do Governo de Goiás”, o que acha?
- Penélope- Sim, ótimo. E...
- Mary Jane- Vamos aqui reestruturar o resto. “Como projeto do Governo do Estado de Goiás”... podemos dizer... “através da Secretaria de Estado da Cultura”, tirar este atualmente aí, e... “eles tinham objetivos ambiciosos como”... vamos tirar este “reforço do filme” e colocar...
- Connor- Tava seguindo a linha de raciocínio de vocês... “reforço do filme” a gente pode substituir por... “elevar o filme e discutir amplamente a questão ambiental”?
- Kakatua- Ficou massa, Connor. Também, meninas, ficamos pensando aqui esta frase, ela já tem mais erros.
- Mary Jane- Sim, mas nada que não se pode consertar. Vamos pegar a ideia do Connor, “elevar o filme e discutir amplamente a questão ambiental”... “ganhar o título de Patrimônio da Humanidade da Cidade de Goiás”... “mexer com o setor cultural como um todo, gerar riquezas, cultura e informação, emprego e promover o turismo”...Acho que dá para estruturar?
- Kakatua- Então ficaria assim, “Como projeto do Governo do Estado de Goiás, através da Secretaria de Estado da Cultura, eles tinham objetivos ambiciosos como elevar o filme e discutir amplamente a questão ambiental, ganhar o título de Patrimônio da Humanidade da Cidade de Goiás, mexer o setor cultural como um todo, gerar riquezas, cultura e informação, emprego e promover o turismo.” Tivemos que dar uma mexida boa, mas ficou bom, não ficou?
- Penélope- Acho que ficou, gente! Ficou massa!

<sup>15</sup> As the Government of the State of Goiás project, through the then Culture Agency of Goiás (Agepel) - currently Secretary of State for Culture (Secult Goiás) - had behind him ambitious goals, such as enhancing the film, widely discuss the issue environmental, winning the title of World Heritage Site for the City of Goiás, move the cultural sector as a whole, generate wealth, and culture and information, jobs and promoting tourism.

- Connor-  
Professora- Tem problema este barulhão, professora? (risos)  
Lógico que não, Connor! Gosto deste entrosamento, vendo vocês discutirem, e realmente esta frase teve que ser mais refeita, não foi? Eu quero que o grupo continue mantido unido, mas eu vejo que este diálogo entre vocês é muito rico, tá saindo ideias ótimas!
- Penélope- Acaba ajudando professora, a gente fica as vezes meio perdido com as ideias meio atrapalhadas do tradutor, e um ajuda o outro.
- Professora- Mas é isso mesmo? Eu até pensei que o Connor e o Kakatua nem iam participar tanto, e eles tem feito traduções boas. Gostei Kakatua, deste fechamento, seu do 3º parágrafo. Ouvi a tradução. Vocês perceberam mais alguma falha na inversão das palavras, de adjetivo e substantivo, como na palavra “*Project*”?
- Penélope- Não professora!  
Kakatua: - Não, tem mais erros professora?!
- Professora- A tradução ficou boa pessoal! Tá ok, o sentido tá claro! No final, eu abordo uma questão gramatical que vocês não perceberam, mas fiquem de boa. Estão indo bem, acho que por conhecer culturalmente Goiás, vocês estão indo muito bem!
- Connor- Eu tenho dificuldade com esta questão de substantivo, professora!  
Professora- Mas a gente vai superando! Continuem.  
(...)
- Kakatua- Espera aí, Connor. Cara, a professora disse, o Google tradutor é bom, mas ele engana. Você notou nesta última frase aí, cara!
- Connor- Tô jogando aqui, ainda. Você também?  
Kakatua- O último parágrafo<sup>16</sup> ficou assim, no Google, quase perfeito, dá para aproveitar quase tudo “O Stay, realizado anualmente na cidade de Goiás, berço cultural do Estado, adquiriu força e independência, marcando você mesmo como um dos eventos mais importantes do calendário cinematográfico mundial. Desde a primeira edição, o festival tem descrito uma trajetória de crescimento e consolidação. Uma das causas deste aumento é o fato de ter os maiores prêmios de seu tipo na América Latina: £ 250 000 em prêmios”... Você viu qual é o problema aí?
- Connor- Uai, só não entendi o “Stay”!  
Penélope- Jogamos aqui no google tradutor, Kakatua, e vimos que ficou quase perfeito também. Não tivemos dificuldade, mas este “*stay*” não traduziu!
- Mary Jane- Por que será?  
Connor- Deixa eu colocar esta palavra sozinha aqui no google...Nossa, aparece como “fique”.
- Kakatua- Então, tô vendo aqui, ele é do verbo ficar...Como o evento é FICA, quem traduziu pode ter confundido, vocês não acham?
- Penélope- Você tá dizendo então que eles jogaram este texto no Google tradutor? Mas um site do FICA, um evento destes?
- Connor- É possível, gente. Povo sem noção. Eu tô entendendo. Às vezes, a máquina ajuda, mas ela não entende o momento em que a palavra está sendo usada. Ela confunde e pode confundir a gente, não é professora?
- Professora- Que legal, vocês estão interagindo! É isso mesmo! “*Stay*” aí, pessoal, tá estranho por que mesmo, então?

<sup>16</sup> The Stay, held annually in the city of Goiás, cultural cradle of State, acquired strength and independence, branding yourself as one of the most important events of the global film calendar. Since the first edition, the festival has described a trajectory of growth and consolidation. One cause of this rise is the fact of having the largest awards of its kind in Latin America: £ 250 000 in prizes. (*disponível no site www.fica.art.br*)

- Mary Jane- Como a gente tá vendo aqui, professora, “stay” é “ficar”, é verbo, então confundiu-se com FICA, que é uma sigla do evento. Mas não dá para entender como eles cometem um erro destes, no próprio site.
- Professora- Isso pode ocorrer, Mary! Mas para mim o importante é que vocês estão sendo capazes de perceber estas falhas! E deu para aproveitar?
- Kakatua- Quase tudo, olha! Mudando o “Stay” para ‘FICA’, a frase fica perfeita! “O FICA, realizado anualmente na cidade de Goiás, berço cultural do Estado, adquiriu força e independência, marcando você mesmo como um dos eventos mais importantes do calendário cinematográfico mundial. Desde a primeira edição, o festival tem descrito uma trajetória de crescimento e consolidação. Uma das causas deste aumento é o fato de ter os maiores prêmios de seu tipo na América Latina: £ 250 000 em prêmios”. Não fica, professora?
- Professora- Lógico, os demais elementos do grupo concordam?  
(Todos afirmaram que sim)
- Professora- Vendo a tradução de vocês, vejo que as frases ficaram legais, vocês souberam organizar as ideias, e o que é realmente importante
- Mary Jane- Usar o Google, a tecnologia, mas desconfiando às vezes, acreditando que a gente muitas vezes pode fazer mais.
- Professora- Exato, Mary. Foi este diálogo, este entrosamento do grupo conversando uns com os outros que fez com que vocês percebessem isso. Os conhecimentos sendo socializados e harmonizados...Teve questões gramaticais, como “*issue environmental*”, que vocês não perceberam como uma inversão errada, pois o substantivo está primeiro que o adjetivo, deveria ser o contrário, “*environmental issue*”, e o “*branding yourself*”, sendo que “*yourself*” é um pronome reflexivo que deveria concordar com sujeito FICA, portanto, deveria ser “*itself*”. Mas nada que tire o brilho das percepções que vocês tiveram.
- Connor- Que bom eu fiz algo que rendeu desta vez, com o Kakatua.
- Professora- Agora, respondam à avaliação da aula. Respondam atentamente. E se autoavaliem também!  
(...)
- Professora- Todos somos capazes, e está ok! Já tocou, e na próxima aula a gente continua...Abraços para todos.

## APÊNDICE E

### Roteiro da Entrevista com os alunos

- 1- O que você achou de realizar as atividades com o Google tradutor? Fale sobre isso
- 2- O que você achou dos textos e da troca de informações com seus colegas durante as atividades?
- 3- Nesta sequência de textos trabalhados sobre a cultura da Cidade de Goiás, ou seja, a tradução automática destes textos e a revisão destas traduções, o que você notou de diferente nas aulas? Se notou alguma coisa diferente, quando iniciou?
- 4- Como você se sentiu ao realizar as traduções com os colegas? Fale sobre isso.
- 5- Como foi a experiência de fazer as traduções em grupo?
- 6- Quais foram para você os aspectos positivos e negativos da revisão colaborativa das traduções?
- 7- Como você avalia seu desempenho na execução destas traduções?
- 8- Quais as principais dificuldades na realização destas traduções?
- 9- Como você avalia a capacidade de vocês de corrigirem os erros do Google tradutor e muitas vezes de se autocorrigirem?
- 10- Com estas atividades, como você avalia o uso da tradução na aula de inglês?
- 11- Como você avalia o uso da tecnologia – no caso o Google tradutor – nas aulas de Inglês?
- 12- Qual a diferença entre você aluno agora, após esta sequência de aulas com traduções e revisões, e você aluno de antes?
- 13- Você tem algum comentário extra para fazer no que se refere à realização destas atividades de tradução?

## APÊNDICE F

**Roteiro da Entrevista com a professora**

1. Você poderia falar um pouco sobre a sua formação acadêmica e profissional?
2. Há quanto tempo você vem utilizando o trabalho colaborativo em suas aulas de Inglês? Existe alguma razão para isso?
3. O que motivou você realizar esta sequência de atividades com o Google tradutor, envolvendo traduções de textos sobre a cultura local?
4. As suas aulas sempre ocorreram em língua portuguesa. Como você enxerga isso, no ensino de ILE?
5. Qual sua impressão geral acerca deste tipo de trabalho em sala, envolvendo revisão colaborativa de textos traduzidos automaticamente? Fale dos pontos positivos e negativos.
6. Quando você começou a notar nesta sequência de aulas, nas quais estou fazendo minhas observações, que a colaboração e o exercício da autonomia do aluno poderiam fazer a diferença? Foi muito diferente das aulas anteriores?
7. Esta sequência de planejamentos com traduções atrapalhou de alguma maneira o seu programa estipulado no plano de curso?
8. Você notou mudanças no comportamento dos discentes após a realização da pesquisa?
9. Houve mudanças no comportamento destes alunos no que se refere à leitura, interpretação de texto e tradução?
10. Qual a diferença entre os alunos desta turma, antes e depois da pesquisa?
11. Como você avalia o uso da tecnologia – no caso o Google tradutor – nas aulas de Inglês?
12. Você gostaria de fazer algum comentário sobre os aspectos gerais desta pesquisa que aqui não foram contemplados?

## APÊNDICE G

### Transcrição da Entrevista com a professora

- Sanderson-  
Professora Pink-** Você poderia falar um pouco sobre a sua formação acadêmica e profissional?  
Bom, eu sou formada em Letras, conclui o curso em 1988, quando a UEG era a Faculdade de Filosofia Cora Coralina e já trabalho na Educação como professora de Inglês e Português há mais de 25 anos...Fiz especialização em Docência Universitária, aqui na UEG, da Cidade de Goiás e fiz Mestrado em Crítica Literária... pela PUC-GO, e conclui em 2008...
- Sanderson -  
Professora Pink-** Há quanto tempo você vem utilizando o trabalho colaborativo em suas aulas de Inglês? Existe alguma razão para isso?  
O trabalho colaborativo é aquele realizado entre grupos...eu já realizo este tipo de atividade já há algum tempo sim...eu acredito que a razão para isso é que eu penso que duas ou mais pessoas num mesmo grupo ajuda bastante no desenvolvimento de qualquer atividade...a troca de experiências e conhecimentos é o grande trunfo neste processo.
- Sanderson -  
Professora Pink-** O que motivou você realizar esta sequência de atividades com o Google tradutor, envolvendo traduções de textos sobre a cultura local?  
Primeiro, vejo que meus alunos adoram usar esta ferramenta...e acho que estão certos...se existe a tecnologia, é para explorar mesmo....só tem que explorar do jeito certo...outra é que quando vi que você ia fazer a pesquisa, e como eu tinha trabalhado com uma sequência de textos que nada tinha a ver com a realidade deles, eu achei que não deu muito certo... acho que eles não tiveram motivação para explorar textos sobre assuntos que eles nem veem falar...daí, eu tive a ideia de envolver o projeto político-pedagógico que contempla a cultura local...isto eu sei que deu neles mais motivação para ler os textos, porque eles liam e sabe...se sentiam dentro do texto, dizendo coisas como... “Isto faz parte da minha vida”... “Goiás é a cidade onde eu moro e estou lendo um texto sobre ela em inglês”...mesmo não sabendo tanto de língua inglesa...eles sabiam muito de certa forma (risos), porque entender o texto requeria deles leitura de mundo, conhecimento prévio...daí ajudou muito.
- Sanderson -  
Professora Pink-** As suas aulas sempre ocorreram e língua portuguesa. Como você enxerga isso, no ensino de ILE?  
Bom, eu confesso que é assim que sei dar aula. Aprendi no ensino fundamental, no ensino médio, e na faculdade, não era também diferente. Eu ouvia do meu professor de inglês na faculdade, que “ele ia peneirar” a turma, eu meio que me sentia travada. Nossos alunos trazem esta bagagem, de aprendizado de inglês, mais com leitura e interpretação, sem falar em inglês, lá da 5ª série, e não há muito como mudar isso. É uma coisa sim, que me incomoda. Eu gostaria de falar em inglês na turma, trazer filmes sem legenda, mas não temos preparação para isso. Então, não sendo o “ideal”, e como gosto de trabalhar com tradução em sala de aula, eu procuro dar significado ao meu aluno, daquela atividade, sem “jogar” o exercício para ele, lhe dizendo, “faça esta tradução”...”tem até o fim da aula para me entregar”, isso eu jamais faço. Procuro planejar, conversar com eles, saber qual é o interesse deles, eu os faço fazer questionamentos, adoro trabalhar em grupos, e no fim das minhas atividades, eu sei que não consegui fazê-los falar em inglês, mas pelo menos, ler melhor o mundo, a realidade, de maneira mais crítica. Isso meio que conforta.

- Sanderson-** Qual sua impressão geral acerca deste tipo de trabalho em sala, envolvendo revisão colaborativa de textos traduzidos automaticamente? Fale dos pontos positivos e negativos.
- Professora Pink-** Olha, eu acho que é um trabalho excepcional...quando eles estão em grupo, fazendo algo que gostam...sobre um tema que é do interesse deles...há meio que uma rivalidade sadia...um quer mostrar para o outro que sabe, o outro também, e aí vai...todos do grupo saem ganhando demais...A autoestima destes meninos, especialmente destes do 3º ano...da fazenda...muitas vezes eu acho que eles se sentem meio discriminados entre alguns alunos da cidade....eu acho que autoestima deles vai lá em cima...acho que todos, especialmente o Connor...nossa, menino que não abria a boca, de repente estava falando até demais...sabe, é um trabalho que eu já realizava, mas meio que...faltava antes uma pitada de entendimento do que eles entendem como importante...nestas aulas, eu vi o que é importante para estes alunos...é saber ouvir estes alunos...as vezes eles querem uma coisa simples, tal qual, daqui mesmo, sobre o Rio Vermelho, Cora, o FICA, tá tudo nas nossas mãos... não preciso trazer Brad Pitt, Angelina Jolie...não...agora, eu acho que, pensando no lado negativo...eu acho que a escola como um todo, numa perspectiva interdisciplinar, tem que motivar mais atividades assim, com mais frequência...respeitando a cultura local e as necessidades dos nossos alunos...e infelizmente não vejo isso, com a frequência necessária...e...nos meus alunos...não vi nada negativo...pelo contrário...a autonomia deles, a independência deles com estas atividades me surpreenderam...
- Sanderson-** Quando você começou a notar nesta sequência de aulas, nas quais estou fazendo minhas observações, que a colaboração e o exercício da autonomia do aluno poderiam fazer a diferença? Foi muito diferente das aulas anteriores?
- Professora Pink-** Como eu vinha dizendo, eu acho que esta sequência de aulas com traduções sobre a cultura local de Goiás me fez pensar numa prática antiga em sala de aula, ou seja, o uso da tradução, mas a grande diferença nestas aulas, fato que eu já percebi nas primeiras com o texto sobre o FICA, foi como a valorização do trabalho em grupo, e este diálogo constante que eu impulsionava estes alunos com dizeres como, “Pense melhor! “Você conversou com seu colega?”, “Veja o que ele pensa sobre esta dúvida?!”, pode fazer a diferença. Eles passaram a ser bons revisores de textos, a perceber a falta de coerência, de concordância, e a observar as lacunas que existem muitas vezes, na leitura que eles têm em Português mesmo! O fato de explorar assuntos atinentes a realidade destes alunos, que na verdade moram no setor rural, significou valorizá-los enquanto pessoas humanas...eles ficaram muito interessados, porque o tempo todo viam que o conhecimento prévio deles estava sendo instigado, percebendo que minha intervenção podia ser mínima. Fizeram traduções que me surpreenderam...
- Sanderson-** Mas eu persisto na questão: no que estas traduções foram diferentes das outras que você trabalhava em sala de aula?
- Professora Pink-** Mas é isso, Sanderson, eu dei autonomia para eles, mostrei a importância daquela atividade, não menosprezei o uso de um tradutor como o Google. Deixei eles usarem, mas com significado, com autonomia, valorizando cada descoberta que eles faziam nos erros que reviam. Acho que faltou nas outras oportunidades, valorizar tudo isso um pouco mais, acho que antes eles usavam o Google e não se questionavam se estava certo, se estava errado, o que podiam mudar. Agora, da primeira aula, eu já percebia que em muitas situações que eu achava-os incapazes de traduzir, eles obtinham traduções horrorosas e, com a colaboração do colega, produziam revisões excelentes.
- Sanderson-** Esta sequência de planejamentos com traduções atrapalhou de alguma maneira o seu programa estipulado no plano de curso?

- Professora Pink-** De forma alguma, está previsto no planejamento anual. Trabalhos com traduções, leitura e interpretação fazem parte do meu programa de forma contínua, durante todo o ano letivo. Foi ótimo.
- Sanderson-** Você notou mudanças no comportamento dos discentes após a realização da pesquisa?
- Professora Pink-** Muitas mudanças (risos)... Nós professores comentávamos que a turma era um tanto parada, porque são poucos e eles ficavam meio preguiçosos nas atividades. São bons meninos, educados, mas eram um tanto apáticos, sim. Mas quando esta sequência de textos sobre Goiás, e a revisão da tradução deles começou a acontecer...eu pensei, “Por que eles não se comportavam desta maneira antes?” Porque eu trabalhava tradução e muitas vezes era feito de grupo...Mas não, eu refleti que tinha que fazer algo que era importante para eles, tipo assim...trabalhar um conteúdo que terá impacto na vida destes estudantes...me lembro de textos que trabalhamos antes, com traduções no Google, eles não faziam revisões, achavam que estava ok...e os textos eram de assuntos que não eram do interesse deles, coisas que eu acho que eles pensavam, “Por que eu estou lendo sobre isso? Isto não me interessa”. Acho que este foi o tcham sabe? Ao envolve-los em traduções sobre Goiás, estes alunos se sentiram parte do texto, ficaram motivados porque o assunto era deles...consequentemente, saindo bem em algo que conheciam, a autoestima cresceu muito, passaram a ter confiança, respeito e carinho pelo colega, e se posicionaram sabe...adorei eles criticarem os textos que tiveram de repente tradução do Google tradutor...logo no primeiro texto...e daí, aprenderam muito: mais vocabulário, mais leitura, mais reflexão...e eu achei que eles tiveram mais responsabilidade e menos desdém pelas atividades tipo...chegavam, queriam fazer a atividade, não bocejavam...e ficaram muito bons na leitura e revisão dos textos...eu realmente me surpreendi...era incrível ver eles se ensinando e aos poucos, eu quase não intervinha nas falas deles...ficava só ouvindo... no fim, eu quase não estava intervindo, nas atividades finais...eles sozinhos, se viravam, chegavam a suas conclusões, e quase já não me chamavam, como nos primeiros textos...eu meio que fiquei meio enciumada (risos).
- Sanderson-** Como você avalia o uso da tecnologia – no caso o Google tradutor – nas aulas de Inglês?
- Professora Pink-** É...se pensarmos, usamos tecnologia, o tempo todo (risos). O livro é uma tecnologia, o giz é uma tecnologia...agora as novas tecnologias devem ser exploradas a favor do aprendizado...tipo, se eu deixo o aluno consultar o notebook, o celular na sala por exemplo...acho que não tem problema...mas se eu sentar, não observar o que eles estão fazendo...não direcionar a aula...este aluno vai buscar sei lá...o *facebook*, o *twitter*, o *instagram*...até fotos de pessoas nuas, site pornográfico...o que vier na imaginação (risos)...então, é uma questão de responsabilidade coletiva...eu permito o uso da tecnologia na sala, desde que ela esteja a favor do aprendizado, e não contra...porque se for usar, só por usar, para chamar atenção, fica nas tecnologias antigas mesmo...quadro, giz, caderno...é melhor...
- Sanderson-** Como você avalia o uso da tradução na sala de aula?
- Professora Pink-** Olha, eu acho ótimo viu...se o trabalho é bem feito, direcionado pelo professor, o aluno viaja com a tradução...estas traduções mesmo com o google...nossa, como eles ficavam pensando no porquê certas palavras não têm tradução...por que se inverte tanto no inglês...sei lá, eu acho que a tradução permite um diálogo cultural com outros povos, ou seja...quando você passa para o inglês por exemplo, um texto em português...você tem a chance de pensar como este texto pode ser lido por um americano por exemplo...é muito subjetivo né...então, é esta curiosidade, estas descobertas da tradução que me fascinam tanto.

**Sanderson-**  
**Professora Pink-**

Você gostaria de fazer algum comentário que não foi contemplado aqui?  
Não, eu penso que foi maravilhosa esta experiência, e acho que ter pensado em trabalhar sobre Goiás foi assim... certo sabe...quero dar continuidade nestes trabalhos no ano que vem...

**Sanderson-**  
**Professora Pink-**

Que bom! Eu te agradeço pela oportunidade!  
Imagina, o prazer foi meu!

## APÊNDICE H

### Transcrição da entrevista com a aluna

Mary Jane

- Sanderson-** O que você achou de realizar as atividades com o Google tradutor? Fale sobre isso.
- Mary Jane-** Bom demais da conta...Eu sempre gostei de usar o Google tradutor na sala de aula...Mas estas atividades aqui que foram feitas nestas aulas deixaram nós mais felizes, porque a turma ficou muito entrosada...Conversamos sobre os textos, trocamos ideias, rimos demais da conta... e mais do que isso, percebemos que trabalhar com o colega, com todos assim... juntos... ajuda muito porque mais cabeças pensando sobre uma mesma coisa ajuda na hora de interpretar um texto. No geral, fiquei muito feliz porque fomos capazes de traduzir os textos, com pouca ajuda da professora, e sei lá passei... a gostar ainda mais de Inglês... (risos). Esta forma dela trabalhar foi muito legal, sabe?! Falamos sobre Goiás, sobre coisas que são do nosso interesse e nos ajudamos e divertimos muito. Fiquei, sim, muito motivada.
- Sanderson-** O que você achou dos textos e da troca de informações com seus colegas durante as atividades?
- Mary Jane-** ...Como eu falei, a turma ficou muito entrosada. Quando vimos os textos e vimos que era sobre a cidade de Goiás e de coisas dos nossos costumes e história, toda a turma teve uma reação igual, tipo...Somos quatro alunos aqui, somos poucos e antes ficávamos muito calados, sabe...O entrosamento não era bom...De repente surge uma atividade, uma série de textos para trabalhar e para traduzir com o Google tradutor...e toda a discussão, toda a animação que isso gerou, foi muito bom...Ficamos felizes porque lemos também sobre as coisas que nos interessava, sobre Goiás...esta foi a principal facilidade com o texto. A turma gostou.
- Sanderson-** Nesta sequência de textos trabalhados sobre a cultura da Cidade de Goiás, ou seja, a tradução automática destes textos e a revisão destas traduções, o que você notou de diferente nas aulas? Se notou alguma coisa diferente, quando iniciou?
- Mary Jane-** Já na primeira aula, eu percebi muitas coisas positivas. A explicação da professora sobre a sequência de textos, a preocupação em nos mostrar a realidade local, sabe...de se aproveitar do nosso conhecimento sobre Goiás, ajudou demais nas traduções...as aulas ficaram mais agradáveis, o tempo passava rápido...Eu me senti uma leitora, uma escritora melhor, não sei explicar exatamente porquê razão...Desde quando discutimos sobre o FICA, nunca tinha visto, como eu disse antes...um entrosamento tão grande da turma. Eu sabia que todo mundo usava o Google tradutor, porque é uma mania nossa nos últimos tempos, sabe...fica fácil fazer sempre a mesma coisa. Agora trocar ideias com o colega, sobre as coisas erradas que o Google fazia me deixou muito feliz por poder colaborar, ajudar e fazer rir. Ri demais dos textos traduzidos e fiquei impressionada com o poder da tecnologia. Mas por mais que a tecnologia seja boa...vejo que a presença do humano, do professor é muito necessário, como foi nestas aulas. A Pink nos deu coragem e ânimo para persistir com as atividades e usar nossa cabeça ao máximo.
- Sanderson-** Como você se sentiu ao realizar as traduções com os colegas? Fale sobre isso.
- Mary Jane-** A chance que tivemos de trocar conhecimentos foi muito positiva. Perceber que eu posso ajudar o colega e ele me ajudar, sabe...é muito legal, faz a gente meio que...confiar mais na nossa inteligência, né? A gente ficou muito entrosado, então tivemos facilidade de trocar ideias, eu queria sabe...chegar na sala de aula, na aula de Inglês, queria saber qual era o texto sobre Goiás para

- traduzir, ver os erros do Google, rir... (risos) e ajudar meus colegas e receber ajuda deles (risos). Foi ótimo.
- Sanderson-** Eu percebia, algumas vezes, você incentivando os colegas com frases do tipo: “Vamos aqui reestruturar o resto!”, “Sim, mas nada que não se pode consertar. Vamos pegar a ideia do Connor”... Isto te dava confiança?
- Mary Jane-** Sim, muita confiança. Saber que eu podia ajudar, tirar aqui do fundo do baú (risos) dicas da professora sobre gramática...perceber que eu sabia muitas coisas de Inglês...como a posição do adjetivo e do substantivo na frase...sei que sei pouco, mas eu senti que pude usar muito o que eu sei...daí, sabe...você se sente, sim, confiante em fazer a atividade e ajudar os colegas.
- Sanderson-** Como foi a experiência de fazer as traduções em grupo?
- Mary Jane-** ...Como eu disse, o trabalho de grupo nos ajudou sabe...a ter mais confiança em nós mesmos e na nossa capacidade de ajudar o colega e usar esta ajuda sabe...para aprender mais também... O trabalho de grupo que foi feito com as traduções fez a gente...não ver o tempo passar, ver uma aula menos maçante, com mais dinâmicas né...Foram pessoas, cabeças pensando juntas, e no final...tivemos resultados bem bacanas. Por isso, não sugiro fazer de jeito nenhum estas atividades sozinha...o grupo me ajudou muito. Foi muita interação, sabe...
- Sanderson-** Quais foram para você os aspectos positivos e negativos da revisão colaborativa das traduções?
- Mary Jane-** Uai, tipo...todos os pontos positivos possíveis (risos). Sei lá...ganhamos confiança, tivemos autonomia para fazer as traduções e discutir com os colegas, achei isso legal, tipo...a professora Pink nos deu independência para criar as nossas conclusões, e a felicidade no rosto dela... me deixava feliz também, porque ela via que a gente estava aprendendo né... estávamos aprendendo que uma máquina, uma tecnologia como o Google é boa, mas é falha também...e nunca tivemos uma oportunidade desta antes de fazer uma atividade de tradução, refletindo sobre erros, sobre acertos...sobre a nossa capacidade de ler e interpretar...fazer quase tudo sem ajuda da Pink foi maravilhoso. Sempre que ela falava algo...ela sugeria, não dava respostas...Então, o aspecto negativo que vejo... é isso: a falta de oportunidades de fazer isso antes.
- Sanderson-** Como você avalia seu desempenho na execução destas traduções?
- Mary Jane-** Eu acho que eu fui muito bem...É claro que... não sei muito inglês, mas eu fiquei surpreendida como pude usar meus conhecimentos, o que sabia de gramática, de literatura e de Goiás, para fazer as atividades, e ver a alegria da nossa professora. No geral, acho que fui bem, sim.
- Sanderson-** Quais as principais dificuldades na realização destas traduções?
- Mary Jane-** ...Muitas palavras eu não sabia, e o Google acabou ajudando...(risos)... Eu achei que as receitas...traduzir elas do português para o inglês foi muito difícil apesar de que...eu adorei também a atividade, porque falamos da culinária de Goiás, que é importante também...mas eu me senti meio que mais frágil...nesta atividade...mas eu ajudei também meus colegas...vi que sabia gramática aí, principalmente os imperativos, que a professora tinha trabalhado...mas foi o que eu senti mais dificuldade. Traduzir do português para o inglês...eu acho que é mais difícil, sabe...Ela colocou umas dicas no quadro, daí ajudou.
- Sanderson-** Como você avalia a capacidade de vocês de corrigirem os erros do Google tradutor e muitas vezes de se autocorrigirem?
- Mary Jane-** Ótimo, viu! Sei lá, talvez tenha sido um dos pontos que eu mais gostei... Ver a tradução, ler ela, refletir sobre ela e corrigir com meu colega. Textos sobre Goiás então foram mais fáceis porque era algo da nossa realidade...né... Daí, a gente ia falando, um errava, eu dava opinião, os outros davam também...nossa, eu via por exemplo... o Kakatua e o Connor... que antes não eram tão interessados, ficarem super de boa...Eles perguntavam também,

- participavam...e ajudavam, davam sugestões...No final, quando fazíamos a comparação do texto passado pelo Google tradutor e pela nossa revisão, nossa... o grupo era confiante...víamos o resultado bom do nosso trabalho...e como disse antes, víamos a satisfação da professora...porque tínhamos aprendido...bom demais...Quando trabalhamos os pontos turísticos, mesmo...chegamos a criticar o Google porque ele não conseguia traduzir junto, “Cora Coralina’s House”, e nós sim. (risos)...Casa de Cora Coralina. Nós mais inteligentes que o Google tradutor (risos)...Tudo bom demais.
- Sanderson-** Com estas atividades, como você avalia o uso da tradução na aula de inglês?
- Mary Jane-** Eu acho legal, sabe...Sempre gostei muito de traduzir nas minhas aulas de Inglês, porque gosto de pensar nas coisas que estão sendo ditas naquele idioma, na minha língua... (risos). É assim que eu venho aprendendo, e nestas aulas de tradução, eu percebi que sei muita coisa de gramática, de posição de frases, de palavras, por quê? Porque eu sempre traduzi muito durante as aulas. Estas que aconteceram agora...deste jeito nunca aconteceu, com tanto planejamento...mas eu não vejo eu aprendendo inglês sem usar minha língua...Então, eu acho que a tradução é importante, desde que o professor faça bom planejamento das atividades.
- Sanderson-** Como você avalia o uso da tecnologia – no caso o Google tradutor – nas aulas de Inglês?
- Mary Jane-** É muito interessante...Achei interessante naquela aula sobre o poema – Aprender a viver – de Cora Coralina, quando a professora explicou no final sobre a origem da tradução automática, lá nos anos 40, na época das Guerras...Nossa, como temos facilidades hoje em dia, né? Agora, é bom saber que podemos contar com as máquinas, com o celular, com o computador...mas não dá para dispensar vocês, né, professores (risos)...Vocês são importantes demais. A Pink foi importante demais para a gente perceber que o Google deve ser usado de forma responsável e com um pé atrás (risos).
- Sanderson-** Qual a diferença entra a Mary Jane de agora, após esta sequência de aulas com traduções e revisões, e a Mary Jane de antes?
- Mary Jane-** Sou a mesma (risos). Tô brincando, mas eu me sinto mais confiante, e me vejo como uma leitora melhor. O Google nos forçou a pensar, a dialogar sobre a melhor frase, sobre a melhor tradução, coisas que não fazia antes. Eu até achava que ele fosse limitado, mas eu não tinha esta noção. Como fomos capazes de traduzir com tanto sucesso, com poucas interferências da Pink, eu acho que eu valorizo mais a minha inteligência tipo...dou valor a minha intuição, ao que eu sou capaz. Como a Penélope disse, “somos craques agora em Google tradutor”. (risos)
- Sanderson-** Você tem algum comentário extra para fazer no que se refere à realização destas atividades de tradução?
- Mary Jane-** Pena que eu esteja formando (risos). Queria ter mais aulas assim, e eu recomendo para que elas sejam mais utilizadas. Boa forma de rir, de extravasar, de ler sabe...Tomara que a professora use com outras turmas.
- Sanderson-** Muito obrigado por suas contribuições!
- Mary Jane-** De nada. Fica com Deus!

## APÊNDICE I

### Transcrição da Roda de Conversa

- Sanderson-** Olá, pessoal, mais uma vez estou aqui, finalizando minhas observações nesta sala...durante estes meses que aqui estive...para esta Roda de conversa...muito obrigado pela oportunidade...bom, o objetivo deste momento é que vocês, juntamente com a professora, num momento de informalidade, possam, de maneira colaborativa, expor seus pontos de vista, sobre as aulas em que vocês fizeram traduções e revisões de textos sobre a cultura de Goiás...momento em que sabe...vocês têm a oportunidade de revelar suas percepções...sobre as aprendizagens que tiveram durante estas aulas de língua inglesa...e outras reflexões que vocês julgarem importantes e que de repente não foram contempladas nas entrevistas. Deixem fluir...
- Professora Pink-** Acho muito interessante, meninos, este momento para que vocês possam se expressar, dizer o que pensam, até mesmo para que possam melhorar ainda mais e ajudar a professora a melhorar...
- Mary Jane-** Sabe...Sanderson...Pink...eu acho que estas atividades...acho que eu disse isso na entrevista...
- Sanderson-** Não tem problema...
- Mary Jane-** Me ajudaram a me sentir mais inteligente...sabe...eu percebi que estudar inglês não é este bicho de sete cabeças...tá certo eu não sei falar inglês, mas veja só...eu peguei estes textos...jogamos no google tradutor e fomos capazes de rever tudinho...tivemos certa facilidade...isto te deixa...feliz demais da conta...
- Sanderson-** Concorda, Connor?
- Connor-** Sim, e eu abri a boca né...(risos)...eu acho que a gente descobriu demais nestas atividades...descobrimos...sei lá...que somos muito capazes...descobrimos que a tecnologia nos ajuda se a gente também se ajudar...e eu descobri que eu tenho que participar mais se quero algo na vida...
- Sanderson-** E você, Penélope...craque em Google tradutor (risos)...
- Penélope-** Sou mesmo (risos)...nossa, é bacana...sabe Sanderson...que a gente conseguiu até adivinhar que teve coisas nos textos que quem é que tenha traduzido, tirou do Google tradutor...aquilo no texto do FICA por exemplo...super bacana...saber que a gente conseguiu ler, entender...sabe e falar do texto...quem é que não se sente o maioral com isso...é por isso que eu disse “*craque*” em Google tradutor...somos mesmo...
- Sanderson-** Tudo bem, Kakatua...
- Kakatua-** Tudo, e eu concordo com meus colegas. Estas atividades foram muito massas...eu acho que quando a gente coloca sentido nas coisas que a gente faz...e entende de fato que aquilo é importante para nossas vidas...quando você vê que aquilo vai te ajudar no futuro... você se interessa mais sabe...e aos poucos, a professora nem ajudava tanto...a gente se virava...
- Professora Pink-** É isso, gente...eu comentava com o Sanderson na entrevista...acho que nestas aulas, a gente deu mais sentido...como disse o Kakatua as nossas atividades... a gente já usa tudo isso há muito tempo...tradução, trabalhos de grupo, google tradutor...mas faltava algo...por exemplo que a cultura de Goiás nos proporcionou...faltou ver de fato... “este texto tem relevância para nosso aluno?” Para mim, esta é a questão.
- Mary jane-** Mas sabe, professora...eu acho você excelente. Não gosto de puxar saco...você foi responsável por animar o grupo...a gente não reclama de nada das aulas...mas às vezes certos textos que foram trabalhados...poxa vida, atrizes dos Estados Unidos...e eu quero lá saber o que elas usam na cara? (risos). Eu moro na fazenda e me orgulho disso...então, trazer a receita, Cora, nos ajudar...a senhora tentou e acertou...a atividade nos ajudou a valorizar o nosso espaço...

- Professora Pink-Penélope-** Que bom, vocês gostaram, eu percebi mesmo!  
Eu concordo com você, Mary Jane...A senhora foi humilde professora. Tem professor que nem conversa com a gente, nem pergunta o que queremos...o que gostamos...quando a senhora percebeu que trabalhar sobre Goiás com tradução nos animou, a senhora buscou, foi atrás...e deu andamento, prosseguiu...e olha só como a gente tá com a vontade de aprender? Pena que o ano está acabando...
- Kakatua-** Pena, mesmo... acho que o respeito que tivemos entre nós quatro...a gente nem se falava direito nesta sala de quatro alunos (risos). E, com estas traduções...só dava vontade de mandar a gente parar de falar um pouco (risos)...porque era todo mundo querendo falar e se sentir bem...a final de contas, estávamos corrigindo uma tecnologia.
- Connor-** Eu acho que esta questão aí, Kakatua...quando a gente estudou sobre o Google, viu que ele era limitado...não sabia tudo...a gente pensou, “Se o google é limitado, falando um monte de línguas, e somos capazes de corrigir ele...então, somos bons alunos!...”e a gente via que a professora gostava de ver a gente falando o tempo todo...ela já quase nem falava mais nada, pois nem precisava ajudar muito...
- Sanderson-** Todos vocês alegaram sentir mais autonomia, independência, e uma autoestima elevada...Podem salientar isso mais, desenvolver isso mais?
- Connor-** Sim, porque...acho que todo mundo sentiu também...que o inglês é muito importante...tá vendo...não é algo sem noção...Goiás por exemplo é uma cidade histórica, visitada por gente do mundo todo...é importante que estas pessoas tenham estas informações que nós traduzimos...quando elas chegam aqui...se alguém que ler uma receita...a gente traduziu...se alguém quer ver um poema da Cora, nossa melhor escritora...tem textos dela também em inglês que traduzimos para o português...então...eu senti que a gente estava fazendo algo importante para a nossa vida...e pensar que a gente conseguia traduzir algo importante...tipo...elevou nossa autoestima e nos fez sentir independentes...porque a professora nos orientou bem e nos ensinou a fazer a atividade...bem...não era só jogar no google...tivemos que jogar no google, ler, ler de novo... a gente não teve preguiça de ler...para corrigir o google tradutor, a gente tinha que interpretar...
- Kakatua-** Lógico, Connor...sentir esta independência fez a gente ter mais responsabilidade também...toda vez que a professora chegava, ninguém fazia cara feia...para a atividade...a gente queria fazer, a gente sabia que ia descobrir mais coisas...é importante que o professor sinta que o aluno está correspondendo...está com vontade...para mim, tudo isso é responsabilidade...não estamos na escola, a toa...então, se a gente foi encarado pela professora como inteligentes e capazes...a gente não queria decepcionar...
- Mary Jane-** E mais, a gente percebeu, foi com esta independência, e com este entrosamento que tivemos...que o ser humano é a coisa mais importante...da vida...nós somos mais importantes que o computador, que o Google, que o facebook...tudo isso nos ajuda na vida...mas é meu sentimento, a minha vida, e minha capacidade que são mais importantes...nós temos sentimentos, o computador, a tecnologia não...e nossa amizade? Ficamos muito entrosados, tivemos prazer com o nosso coleguismo...isso ajudou a ter interesse...
- Penélope-** Pois é...e num mundo que faz a gente se sentir tão descartável... né...antes eu pensava...se o google faz tudo isso...porque a gente estuda inglês então...aí eu compreendi que o google não é a cabeça de um ser humano...nós somos emotivos...somos humanos, erramos e queremos corrigir, acertar...a máquina...e a professora...foi ótima...não sei se teríamos o sucesso nestas atividades sem ela...principalmente no início...
- Professora Pink-** Acho muito bom vocês alegarem pessoal que se sentem seres mais inteligentes e melhores...e claro...vocês são muito mais que qualquer ferramenta...vocês

são importantes, vocês vão escrever uma história, vão sair daqui...vão casar...vão fazer uma faculdade, constituir uma família...vocês vão pensar mais...como alguém aí disse, vocês não tem a memória que o google tradutor têm, mas o google não tem a capacidade de interpretar que vocês tem...e isso, é muito importante...e eu duvido que a tecnologia faça isso um dia...interprete como o ser humano.

- Sanderson-** Muito bom...já que vocês alegam que os textos tinham a ver com a realidade de vocês...podem dizer qual foi o mais significativo para cada um?
- Mary Jane-** Eu gostei de todos, mas acho que o do FICA para mim foi o mais importante, primeiro porque foi sobre um evento super importante da cidade...sabe...segundo, porque foi neste texto que a gente percebeu, de cara, como aquele projeto ali podia dar certo...nós nunca tínhamos feito isso antes...isso...ou seja, traduzir...rever os erros e acertar tanto (risos)...a nossa leitura, o jeito da gente pensar...foi muito bom...
- Connor-** Eu achei o 1º poema da Cora muito legal...é difícil traduzir poema...literatura é para ler, entender, interpretar...mas eu fiquei pensando na importância dela...tem gente traduzindo o que esta escritora falou...escreveu...ela é muito importante...aí, eu pensei que é importante saber inglês, porque muitas pessoas podem querer saber de Goiás, de Cora.
- Kakatua-** Gostei de todos...Eu gostei muito do texto sobre os pontos turísticos, teve coisa lá que a gente achou também que tinha influência do google tradutor na escrita...mas eu pensei mais ou menos como o Connor...ver um texto sobre sua cidade, sobre sua cultura em outra língua...significa que muita gente de fora...pode encarar este texto como importante, principalmente quando vierem aqui...
- Penélope-** Gostei mais do texto do FICA...é isso que a Mary Jane falou...foi no início daquela atividade que percebemos como tínhamos que crescer ainda...
- Professora Pink-** Eu se eu fosse escolher, eu escolhia os poemas de Cora...mas eu sabia que vocês iam gostar também...eu acho ela maravilhosa...
- Sanderson-** Ok, agora, pessoal, e trazendo tudo isso que vocês aprenderam, para a escola, para as outras turmas, vocês acham que tudo isso que foi desenvolvido aqui nesta sala, com este projeto de revisão de textos traduzidos, o que ela pode ajudar a escola futuramente, outros professores...
- Connor-** Falamos um pouco sobre isso...acho que a professora Pink foi feliz na escolha dela...e acho que os nossos professores podiam buscar também este tipo de aprendizagem...que a gente trabalha mais em grupo...mas não só unir o grupo e deixar a atividade...não, ajudar também...perguntar o que nos agrada...saber se aquele assunto é importante para nós...porque eu acho que a gente as vezes estuda coisas sem importância.
- Mary Jane-** Concordo. Acho que a escola aqui fala tanto de projeto sobre Goiás, que a escola trabalha a cultura local, mas eu acho pouco...acho que todas as matérias deviam ter este tipo de parceria... trabalhar com interação e com temas mais importantes para nossa realidade.
- Penélope-** Os meninos já disseram tudo...(risos)...e não é difícil se os professores querem né?
- Professora Pink-** Ensinar é isso, Penélope...é descobrir...e vocês nos fazem descobrir...
- Kakatua-** E investir mais na capacidade do aluno né...as vezes acho que estes professores pensam...estes meninos são da roça, então...não devem quer muito...estão enganados...eu quero muito sim...quero ser alguém na vida...de alguma forma, estes textos me mostraram isso, que posso lutar pelo o que eu quero.
- Sanderson-** Muito bem, pessoal, eu me sinto maravilhado pela oitiva de declarações tão bem feitas sobre esta sequência de aulas da professora Pink. Que bom vocês estão mais encorajados, mais felizes, mais humanos e mais críticos. E é

verdade, Kakatua: acreditem em vocês, pois vocês podem ter o que quiser.  
Lutem!

**Kakatua-**  
**Professora Pink-**

Obrigado, cara!

Nós te agradecemos, Sanderson, por ter estado aqui conosco estes meses e ter testemunhado tanto aprendizado.

**Sanderson-**

Eu que agradeço e desejo a vocês um encerramento de ano letivo com mais aprendizados ainda. Muito obrigado!

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### Amostra do texto trabalhado nos encontros 01 e 02

#### **FICA – INTERNATIONAL FESTIVAL OF ENVIRONMENTAL FILM AND VIDEO**

The City of Goiás becomes every International Festival of Environmental Film and Video (It is) in a great venue for live rich exchange of learning that combines culture, environment and citizenship. Different languages, tourists, artistic expressions, beyond the regional cuisine of the Town of Goiás, jut as well-aimed for a unique human experience ingredients. This is the identity of Fica, a multicultural festival that uses the platform of cinema to encompass the most distinct artistic expressions with the aim of reproducing the world the debate on the environmental issue. This year the festival is held between May 27 and June 1.

Conceived by Luiz Felipe Gabriel, Jaime Sautchuk, Adnair France and Luis Gonzaga, the It emerged in 1999 as a milestone in a new era of culture in Goiás, under the general coordination of filmmaker João Batista de Andrade. A little over two months from the date of its completion (2 to June 6, 1999), John the Baptist produced the Regulation, established the awards - each award honors a personality of Goiás culture - and created the final format of the festival, among other measures.

As the Government of the State of Goiás project, through the then Culture Agency of Goiás (Agepel) - currently Secretary of State for Culture (Secult Goiás) - had behind him ambitious goals, such as enhancing the film, widely discuss the issue environmental, winning the title of World Heritage Site for the City of Goiás, move the cultural sector as a whole, generate wealth, and culture and information, jobs and promoting tourism.

Thanks to the support and involvement of its directors, all of these goals were achieved in less time than expected. From the beginning, the festival seeks to buttress its stage of discussions of environmental issues within a broader concept, which combines development with better quality of life on the planet. In this respect, It opens space for discussions of sustainable development not only on screen but with workshops, roundtables, lectures and other activities that lead to broader approach to environmental issues. By this line of action also seeks to strengthen awareness regarding the best man / nature.

The Stay, held annually in the city of Goiás, cultural cradle of State, acquired strength and independence, branding yourself as one of the most important events of the global film calendar. Since the first edition, the festival has described a trajectory of growth and consolidation. One cause of this rise is the fact of having the largest awards of its kind in Latin America: £ 250 000 in prizes. *(disponível no site [www.fica.art.br](http://www.fica.art.br))*

**ANEXO B****Amostra do texto trabalhado no Encontro 3 e 4****LEARN TO LIVE (Cora Coralina)**

I don't know... If life is short  
or too long for us.  
But I know that nothing we endure  
makes sense, if we don't touch people's hearts  
Most times it's enough to be:  
the receptive shoulder  
enveloping arm  
comforting word  
respectful silence  
infectious joy  
flowing tears  
caressing look  
gratifying wish  
encouraging love.  
And this is not something from another world.  
It's what gives meaning to life.  
It's what makes life  
neither short  
nor too long.  
But it would be intense  
true, pure  
While it lasts.

## ANEXO C

### Amostra do texto trabalhado nos Encontros 5 e 6



#### ARROZ COM PEQUI

##### INGREDIENTES

- 1/2 litro de pequi lavado
- 2 dentes de alho espremidos
- 1 cebola grande picada
- 2 xícaras de chá de arroz
- 4 xícaras de chá de água quente
- Sal a gosto
- Pimenta de cheiro ou malagueta a gosto
- Salsinha, cebolinha picada a gosto

##### MODO DE PREPARO

1. Coloque o pequi no óleo ou gordura fria (se usar o fruto inteiro, não é preciso cortar, mas cuidado com o caroço)
2. Acrescente o alho e a cebola e deixe refogar em fogo baixo, mexendo sempre com uma colher de pau para não grudar na panela, e respingue um pouco de água quando for necessário
3. Quando o pequi já estiver macio e a água secado, acrescente o arroz e deixe fritar um pouco
4. Junte a água e o sal
5. Quando o arroz estiver quase pronto, coloque a pimenta de cheiro ou malagueta a gosto
6. Na hora de servir, polvilhe o arroz com salsa e cebolinha e um pouco de pimenta

**ANEXO D****Amostra do texto trabalhado nos encontros 7 e 8****Receita trazida pelos alunos****Bolo de arroz**

- 2 copos de fubá de arroz
- 1 copo de farinha de trigo
- 1 copo de óleo
- 2 copos de açúcar
- 2 copos de leite
- 1 colher de pó royal
- 2 ovos
- 1 copo de queijo

**Modo de preparo:**

Coloque o leite e o óleo para ferver. Coloque o fubá e o trigo em uma vasilha, o açúcar e o pó royal e escale com leite e o óleo. Por último, bata os ovos com o restante da massa e coloque para assar por 40 minutos. Bom apetite!

## ANEXO E

### Amostra do texto trabalhado nos encontros 9 e 10

#### Goiás City's tourist attractions

Originally Vila Boa de Goiás, **Goiás city** (some residents consider the popular nickname Goiás Velho (Old Goiás) as pejorative, avoid using it, prefer to use City of Goiás; someone born here is a vilaboense) is a UNESCO World Heritage site and the former capital of the Brazilian state of Goiás with a population around 27,000.

Most of the touristic places to see are in the Historical Area of the city, which can easily be handled on foot. There are taxis available for short trips out of town. The bus stop is a fairly lengthy walk from the historical section of town, so if you are carrying much luggage expect to need a taxi for the last leg of the trip. A car is not very useful for in-city activity as the streets are extremely narrow.

- **Bandeiras Museum** - Praça Brasil Caiado, s/n°. Built in 1761. First city jail, now works as a museum. There you can learn about the cells and how cruel that prisoners were kept at that time.
- **Sant'Ana College** . Founded in 1879 by Dominican friars.
- **Conde dos Arcos Palace** (Palácio Conde dos Arcos), Praça Castelo Branco (Largo do Palácio), s/n°. Built in a blend of Baroque and Classical styles, was the former seat of power of Goiás, before the capital was moved to Goiânia. Exposition features paintings, furniture and personal belongings of former governors. Every year, on July 25, the state governor comes to dispatch in the Palace, and the City of Goiás relives its former state capital status.
- **Cora Coralina House** - Rua D. Cândido (Rua dos Mercadores), nº 20. Goiás Velho is the native city of the poet Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (1889-1985), better known as Cora Coralina. Although she started writing at 14 years of age, she published her first book when she was 75. In order to survive, she made and sold crystallised sweets. The house where she lived, one of the oldest in the city, dating from 1782, has become a museum, containing her furniture, personal possessions, documents and letters from illustrious correspondents such as the poet Carlos Drummond de Andrade and the Bahian writer Jorge Amado.
- **Foundry House** - Rua Luiz do Couto (Rua da Fundação), nº 1A. Dating from 1752. Gold from the mines was cast here. With the decline of the gold in the nineteenth century, the house stopped working in 1822. Today is the headquarters of the Public Prosecutor in the city, and maintains historical artifacts open to visitation in the building.
- **Nossa Senhora d'Abadia Church** - Constructed in 1790, with its altar painted in blue and gold.
- **Boa Morte Sacred Art Museum** - Largo da Boa Morte (Old Church of the Good Death). home to valuable sculptures by Veiga Valle, a baroque artist born in Goiás, descendant of the Portuguese royal family.
- **Old Anhanguera Cross** - Rua da Lapa (in front of Lapa Bridge). This cross monument was constructed in 1722. The cross you see is a replica - the original cross was carried away by a flood in 2001, later found, and now displayed in the Boa Morte Sacred Art Museum.
- **Rosary Church** - Largo do Rosário. Built in 1761, this church houses painting by monk Nazareno Confaloni, a famed sacred artist in the state of Goiás.

## ANEXO F

## Amostra do texto trabalhado nos encontros 11 e 12

*All lives* (Cora Coralina)

Inside me lives  
 An old backwoodswoman  
 Of evil eye,  
 Crouched by the embers,  
 Looking at the fire.  
 She cures blights  
 Makes spells...  
 Ogum. Orixá.  
 Black magic, terreiro.  
 Ogã, pai-de-santo...  
 Inside me lives  
 The washerwoman from the  
 Red River.  
 Its good smell  
 Of water and soap.  
 Small circle of clothes,  
 Clothes bag  
 Blue powder.  
 Its coroa verde  
 de são-caetano.  
 Inside me lives  
 A cook.  
 Pepper and onion.  
 Well-done food.  
 Clay pan.  
 Firewood.  
 Old kitchen  
 All black.  
 Ringed with picumã bunches.  
 Sharp stone.  
 Coconut pot.  
 Crushing garlic-salt.  
 Inside me lives  
 The working-class woman.  
 So proletarian.  
 So gossipy,  
 Impudent, unprejudiced,  
 Rude,  
 With little slippers,  
 And many children.  
 Inside me lives  
 The peasant  
 —Grafted to the land,  
 A little moody.  
 Hard worker.  
 Early riser.  
 Illiterate.  
 Barefoot.  
 Good midwife.

Good child raiser.  
Her twelve children,  
Her twenty grandchildren.  
Inside me lives  
The prostitute.  
My little sister...  
So despised  
So maligned...  
Disguising in happiness her  
sad fate.  
All lives inside me:  
In my life—  
The mere life of the obscure.

**ANEXO G****Amostra de um texto trabalhado, de uma tradução automática e uma tradução revista**  
**Texto *Learn to live*****LEARN TO LIVE (Cora Coralina)**

I don't know... If life is short  
or too long for us.  
But I know that nothing we endure  
makes sense, if we don't touch people's hearts.  
Most times it's enough to be:  
the receptive shoulder  
enveloping arm  
comforting word  
respectful silence  
infectious joy  
flowing tears  
caressing look  
gratifying wish  
encouraging love.  
And this is not something from another world.  
It's what gives meaning to life.  
It's what makes life  
neither short  
nor too long.  
But it would be intense  
true, pure  
While it lasts.

**Versão do texto traduzido automaticamente**

**APRENDER A VIVER (CORA CORALINA)**

Eu não sei ... Se a vida é curta  
 ou demasiado longo para nós.  
 Mas eu sei que nada do que aguentar  
 Faz sentido, se não tocamos o coração das pessoas.  
 A maioria das vezes é o suficiente para ser:  
 o ombro receptivo  
 braço envolvente  
 palavra de conforto  
 respeitoso silêncio  
 alegria contagiante  
 flowing Tears  
 olhar acariciando  
 desejo gratificante  
 amor encorajador.  
 E isso não é algo de outro mundo.  
 É o que dá sentido à vida.  
 É o que faz a vida  
 nem a curto  
 nem muito longa.  
 Mas seria intensa  
 verdadeira, pura ...  
 Enquanto dura.

**Versão do texto traduzido após revisão colaborativa**

**APRENDER A VIVER (CORA CORALINA)**

Não sei... Se a vida é curta  
 Ou **longa demais** pra nós,  
 Mas sei que nada do que **fazemos**  
**Tem** sentido, se não tocamos o coração das pessoas.  
**Na** maioria das vezes é o suficiente **ser**:  
 o ombro receptivo,  
 braço envolvente,  
 Palavra de conforto,  
**Silêncio respeitoso,**  
 Alegria contagiante,  
**Lágrimas que correm,**  
 Olhar **que acaricia,**  
 Desejo gratificante,  
 Amor encorajador.  
 E isso não é coisa de outro mundo,  
 É o que dá sentido à vida.  
 É o que faz a vida  
 Nem **curta,**  
 Nem muito longa ,  
 Mas que seja intensa,  
 Verdadeira, pura... Enquanto dura.