

## **A PRÁTICA DA TRADUÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ILE E ILF: DEFINIÇÕES, DIFERENÇAS E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS**

*Tatiany Pertel Sabaini Dalben\**  
*Sávio Siqueira\*\**

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é, primeiramente, discutir o uso de dois termos que representam perspectivas diferentes acerca do ensino/aprendizagem da língua inglesa na contemporaneidade: “inglês como língua estrangeira” (ILE) e “inglês como língua franca” (ILF), com o auxílio teórico de autores como House (1999), Seidlhofer (2001, 2004, 2011), Graddol (2006), Jenkins (2006, 2007, 2011), Cogo e Dewey (2012), entre outros. Aliado a isso, na sequência, almeja-se a compreensão das consequências que o uso da tradução interlingual pode trazer para o processo de ensino/aprendizagem do idioma dentro das duas perspectivas delineadas, ou seja, ILE e ILF. Isso será feito, relacionando-se, por um lado, a perspectiva filosófica desconstrutivista da tradução como prática de (re)criação e “originalidade” (DERRIDA, 1967, 2011; ARROJO, 2002) à perspectiva do ILF como meio de comunicação. Por outro lado, a visão logocêntrica de tradução como transporte de signos e cópia do “original” será associada à perspectiva do ILE, a qual, sabidamente, ancora-se na busca pelo desempenho idêntico àquele do falante nativo. Será visto, portanto, que a adoção de diferentes perspectivas de ensino/aprendizagem da língua em pauta pode levar a consequências divergentes, tanto nas escolhas pedagógicas do tradutor quanto no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inglês como língua estrangeira. Inglês como língua franca. Tradução interlingual.

### **Introdução**

---

\* Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).

\*\* Doutor em Letras e Linguística pela Ufba. Professor Adjunto IV do Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras da Ufba.

Os ventos do novo século trouxeram consigo novas sementes capazes de gerar grandes debates, uma vez que os indivíduos, por conta das sofisticadas tecnologias de informação e da massiva mobilidade em nível global, interagem com maior facilidade e numa frequência jamais imaginada. No rastro de tal processo, emerge, a partir do uso frequente e diversificado, uma língua de alcance planetário, no caso, o inglês, para muitos, ainda tomada como “estrangeira”. Sendo assim, nos tempos de hoje, não temos como negligenciar o papel desta língua no mundo globalizado, assim como as discussões geradas em torno dos diversos termos (língua estrangeira, língua internacional, língua global, língua franca, etc.) a ela atribuídos, principalmente no campo do ensino/aprendizagem de línguas.

Na esteira desse processo, nos últimos anos, temos presenciado a ascensão – especialmente no Brasil, o contexto no qual focalizamos este trabalho – de uma discussão em torno da língua inglesa que ensinamos: deveríamos nós, professores de inglês, continuar ensinando o idioma como língua estrangeira (ILE)? Ou deveríamos agora optar por uma nova perspectiva do inglês, como, por exemplo, a de língua franca (ILF)? É possível que essa pareça uma postura ingênua, mas a discussão em torno da utilização de um termo ou conceito em detrimento de outro leva à adoção de determinada perspectiva pedagógica que, como consequência natural, haverá de gerar profundas mudanças no processo de ensino/aprendizagem desta língua, uma vez que os termos estão subordinados a diferentes fundamentações ontológicas e epistemológicas. Diante disso, percebe-se que esse debate começa lentamente a chegar à prática do docente regular, mas, como é possível prever, parece ainda haver muitas dúvidas quanto à filiação e à adoção consciente de uma ou de outra perspectiva.

Na verdade, frente a tal panorama, nos parece extremamente necessário que cada professor de inglês, atuando nas mais diversas realidades, conheça essa discussão, as características de cada termo, os pressupostos, implicações e as possíveis consequências que decorrem das suas escolhas e afiliações. Contudo, como manda o bom senso, é sempre importante ressaltar a “instabilidade de sentidos atribuídos pela comunidade científica” (JORDÃO, 2014, p. 14) aos termos acima citados.

Em nosso caso, tomando como pano de fundo a questão acima introduzida, buscaremos com este texto provocar uma reflexão acerca do uso consciente da tradução interlingual<sup>1</sup> no processo de ensino/aprendizagem de inglês, problematizando temáticas como:

1) Quais poderiam ser as diferenças conceituais e práticas entre o uso da tradução para o processo de ensino/aprendizagem do ILE e para o ILF dentro das discussões e reflexões mais recentes? 2) No tocante ao ILF, a tradução seria considerada desenvolvimento da interlíngua (SELINKER, 1972; 1992) ou uma busca pela competência comunicativa, num processo de (re)criação e de (re)construção de um texto “original”?

Para cada uma das perguntas elencadas suscitaremos problematizações que poderão servir ao professor de língua inglesa como fonte para a reflexão e a construção da sua competência teórica, sendo esta compreendida como a conscientização, através de pesquisas, sobre a prática. Segundo Almeida Filho (2014), quanto mais consciente teoricamente, mais possibilidade o professor terá de articular o que faz – a sua prática pedagógica – com o que sabe. Como dito, é nosso intento aqui ampliar as discussões e fomentar a reflexão em torno das perspectivas a serem adotadas (ILE ou ILF) dentro das discussões teóricas atuais voltadas para a educação linguística e para o uso da tradução interlingual de forma consciente no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Contudo, é importante lembrar que os pontos de vistas aqui reunidos não encerram a discussão.

---

<sup>1</sup> Segundo Roman Jakobson (1959) há três tipos de tradução: 1) Tradução intralingual: ocorre quando há interpretação de signos verbais por meio de outros signos verbais da mesma língua; 2) Tradução interlingual: compreende a interpretação de signos verbais por meio de signos verbais de alguma outra língua; 3) Tradução intersemiótica: consiste na interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. Neste artigo, nosso foco se restringirá à tradução interlingual.

<sup>2</sup> Utilizamos aspas simples para indicar nossa percepção derridiana de originalidade, da impossibilidade de se atingir a origem. Entretanto, ao mesmo tempo, compreendemos que a originalidade não está presente somente no texto-fonte, mas também no texto traduzido e em todo texto produzido, uma vez que, como afirma Octavio Paz (1971/2009), todos os textos são originais por causa da essência criativa, singular e exclusiva da sua construção.

## Esclarecendo conceitos, discutindo terminologias

Em linhas gerais, os conceitos nos quais acreditamos estruturam a nossa percepção de mundo e governam nossas práticas cotidianas, bem como a nossa maneira de interagir com o mundo e com os outros, uma visão que espelha o pensamento de Kant sobre a transformação de intuições em algo mais concreto. Na visão do filósofo, “pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas. Pelo que é tão necessário tornar sensíveis os conceitos (isto é, acrescentar-lhes o objeto na intuição) como tornar compreensíveis as intuições (isto é, submetê-las aos conceitos)” (KANT, 1781/2001, p. B75, A51).

Assim, compreender os conceitos nos permitirá, como professores comprometidos com o processo de ensino/aprendizagem de línguas, refletir sobre as ideologias que estão por trás de cada um. Entretanto, essa postura crítica quanto à distinção, conceitualização e conhecimento sobre os termos ILE, ILF e tradução interlingual pode se apresentar como um fator decisivo para as consequências e os resultados das práticas pedagógicas e, certamente, conduzir a uma transformação, tanto pessoal quanto profissional dos docentes de língua inglesa e de línguas em geral.

Reflitamos, pois, primeiramente, sobre o termo “inglês como língua estrangeira” (ILE) que se faz dominante na área de ensino de idiomas desde o século passado, especialmente no Brasil. Esse termo não possui uma única interpretação. Porém, muitos professores de língua inglesa tomam como conceito fundamentador de sua prática o mais comum, generalizado, historicamente utilizado. Para Coracini (2003, p. 145) o termo “língua estrangeira” “tem normalmente recebido acepções simplistas demais, tanto na prática de sala de aula como na linguística aplicada: a língua estrangeira corresponde, por via de regra, a uma segunda ou terceira língua não falada no dia-a-dia de nosso contexto geográfico” (CORACINI, 2003, p. 146). Para a autora, tal conceitualização necessita de aprofundamentos e problematizações, o que passaremos a fazer a seguir.

No tocante ao nosso contexto específico, conforme afirma Graddol (2006, p. 82), o “ILE geralmente ressalta a importância de se aprender sobre a cultura e a sociedade do

falante nativo; [...] e enfatiza a importância de se copiar o comportamento linguístico [deste sujeito]<sup>3</sup>”. O ILE seria, dessa forma, relacionado aos países nos quais o inglês é a língua materna. Segundo Jenkins, Cogo e Dewey (2011, p. 284), o ILE é utilizado em contextos nos quais “a maior parte da interação envolvendo falantes não-nativos se dá com falantes nativos da língua”. O objetivo do ensino/aprendizagem na perspectiva de ILE seria, segundo os autores, “aproximar-se o máximo possível da variante nativa”<sup>5</sup> (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 284).

Graddol (2006, p. 12), por sua vez, alerta para o fato de que “qualquer um que acredite que os falantes nativos de inglês continuam no controle dos desenvolvimentos estará em apuros”<sup>6</sup>, pois esse direcionamento contraria a realidade do novo século que conta com mais falantes não-nativos de inglês do que nativos (KACHRU 1985; CRYSTAL, 1997/2003; RAJAGOPALAN, 2005; GRADDOL, 2006). De acordo com o site “*Statista – The Statistics Portal*” (www.statista.com, acesso em 01/10/2015), a língua inglesa, a mais difundida no mundo, possui um total de 1,5 bilhões de falantes, dos quais somente 375 milhões são falantes nativos.

Portanto, o mundo contemporâneo possui uma língua de comunicação de intermediação, uma língua internacional utilizada para a comunicação: o inglês. Smith (1976, p. 38 apud SIQUEIRA, 2008, p. 73) nos ensina que “uma *língua internacional* é aquela falada por indivíduos de diferentes nações e tem como objetivo a comunicação uns com os outros” (grifos no original). Esse inglês do século XXI, para quem o estuda e aprende, não é mais o ILE. Conforme Graddol (2006, p. 11),

<sup>3</sup> Esta e todas as traduções ao longo do texto são de nossa responsabilidade. Os excertos “originais” serão expostos em notas de rodapé.

<sup>4</sup> EFL tends to highlight the importance of learning about the culture and society of native speakers; [...] and emphasizes the importance of emulating native speaker language behaviour.

<sup>5</sup> Most interaction involving non-native speakers is with native speakers of the language, and non-native speakers’ goal is to approximate the native variety as closely as possible.

<sup>6</sup> Anyone who believes that native speakers of English remain in control of these developments will be very troubled.

a nova língua que está rapidamente depondo a língua de Shakespeare como a língua franca do mundo é o próprio inglês – em sua forma global. Ela não é o inglês que um dia conhecemos e ensinamos como língua estrangeira. Ela é um novo fenômeno, e se representa qualquer tipo de triunfo, provavelmente não é para ser celebrado pelos seus falantes nativos<sup>7</sup>.

Esse inglês é hoje conhecido por diferentes terminologias: *English as an international auxiliary language*/Inglês como língua auxiliar (SMITH, 1976); *English as an international language*/Inglês como língua internacional (SMITH, 1983; HOLLIDAY, 2005; PENNYCOOK, 2007; SIQUEIRA, 2008); *English as a global language*/Inglês como língua global (GRADDOL, 1997/2000); *World Englishes* (KACHRU, 1985); *World English* (BRUTT-GRIFFLER, 1998; RAJAGOPALAN, 2004, 2005); *English as a Lingua Franca*/Inglês como língua franca (HOUSE, 1999; SEIDLHOFER, 2001, 2004; JENKINS, 2007, 2009, 2011; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; GIMENEZ; EL KADRI, 2013), dentre outros. Para cada uma dessas terminologias há uma discussão conceitual, linguística, filosófica, ideológica e política.

Mas o que seria uma “língua franca” – nosso objeto de reflexão? Samarin (1987, p. 371), por exemplo, define “língua franca” como “qualquer língua que sirva como meio de comunicação para pessoas de diferentes línguas maternas, para quem ela é uma segunda língua”<sup>8</sup>. Ou seja, de acordo com o autor, uma língua franca não possui falantes nativos, com o que outros autores, com publicações mais recentes, concordam, como é o caso de House (2013, p. 280), para quem uma língua franca seria “uma língua mista de contato, um tanto neutra, pois não pertence a nenhuma língua nacional, nenhuma comunidade ou território de língua nacional”<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> The new language which is rapidly ousting the language of Shakespeare as the world’s lingua franca is English itself – English in its new global form. This is not English as we have known it, and have taught it in the past as a foreign language. It is a new phenomenon, and if it represents any kind of triumph it is probably not a cause of celebration by native speakers.

<sup>8</sup> Any lingual medium of communication between people of different mother tongues, for whom it is a second language.

<sup>9</sup> As a mixed contact language, a lingua franca would be more or less neutral, since it does not belong to any national language, any national language community or national territory.

Esse aspecto da desapropriação de uma língua franca também está presente nos conceitos de ILF. Seidlhofer (2011), por exemplo, argumenta que o ILF seria caracterizado por qualquer uso que se faça do inglês por falantes de diferentes línguas maternas e contextos “linguaculturais”, o que incluiria falantes de todos os três círculos de Kachru<sup>10</sup>. Essa definição de Seidlhofer (2011) é importante, pois inclui os falantes de inglês do “círculo interno” como usuários de ILF para fins de comunicação intercultural (COGO; DEWEY, 2012), indo de encontro a definições anteriores (HOUSE, 1999; JENKINS, 2007), inclusive à sua própria definição apresentada em seu texto “*Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca*”, publicado em 2001, quando afirmou que o ILF seria “uma língua através da qual membros de diferentes comunidades de fala [poderiam] se comunicar mas que não [seria] a língua materna de nenhum deles” (SEIDLHOFER, 2001, p. 146)<sup>11</sup>.

A caracterização, portanto do ILF é um aspecto fundamental. De acordo com Samarin (1987), é somente com base na funcionalidade que uma língua pode ser considerada uma língua franca. Outros autores, em trabalhos mais recentes, assinalam suas compreensões de língua franca nessa perspectiva, onde somente o fato de se utilizar a língua para meios de comunicação torna-se o critério básico para se considerar uma língua como franca (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010).

Para outros autores (COGO; DEWEY, 2012; HOUSE, 1999; JENKINS, 2007; SEIDLHOFER, 2004), contudo, não é somente a funcionalidade que caracteriza uma língua franca, mas também as variações linguístico-culturais que compõem a sua estrutura. O ILF tem sido amplamente utilizado em situações práticas diversas por falantes não-nativos com níveis de proficiência e graus de controle de normas diferenciados. Essas interações,

---

<sup>10</sup> O “círculo interno”, onde o inglês é a língua materna da grande maioria da população; o “círculo externo”, onde as variantes do inglês funcionam como línguas oficiais e segundas línguas, geralmente devido à sua história de colonização e; o “círculo de expansão”, onde o inglês não é uma língua materna, nem uma segunda língua, mas ele é ensinado e utilizado para fins de comunicação internacional (KACHRU, 1985).

<sup>11</sup> [...] a language by means of which the members of different speech communities can communicate with each other but which is not the native language of either – a language which has no native speakers.

aos poucos, vão dando características tanto funcionais quanto normativas diferentes do ILE que antes conhecíamos, aquele cujos detentores e provedores das normas eram os países do círculo interno. Tal fato é exposto por Cogo e Dewey (2012, p. 2) da seguinte forma:

Como qualquer outra língua, o inglês tem se desenvolvido através de processos naturais de variação e mudança. Mas as condições sob as quais tudo isso ocorre atualmente com o inglês tem se intensificado em consequência do crescente número de falantes de variadas línguas e comunidades que a utilizam para se comunicar. [...] Essa distinta realidade sociolinguística faz com que o inglês como língua franca se torne um fenômeno *sui generis*.<sup>12</sup>

Seidlhofer (2004, p. 212) chama esse processo de desnacionalização e “mundialização” do inglês de “internacionalização e despadroneização” (*internationalisation and destandardization*). Para a autora, o ILF tomou seu próprio rumo, ganhou independência das normas estabelecidas e geridas pelos falantes nativos a um grau considerável, tornando-se um fenômeno linguístico *sui generis* (COGO; DEWEY, 2012; HOUSE, 1999).

Essa independência, segundo Seidlhofer (2004), seria a justificativa mais plausível para a escolha do termo ILF em detrimento dos outros, por sinalizar a importância que têm os não-nativos no desenvolvimento dessa língua. Os usuários do ILF são considerados “agentes de mudança linguística”, uma visão positiva da expansão do inglês, completamente contrária à dos adeptos ao ILE, onde os falantes não-nativos são considerados imperfeitos, causadores de anomalias e imperfeições na língua que usam.

A partir do panorama exposto acima, no qual explicitamos algumas diferenças conceituais entre ILE e ILF, poderemos avançar na discussão em torno da necessidade de uma mudança de mentalidade sobre processos de ensino/aprendizagem de inglês no século XXI. Essa perspectiva mais contemporânea a ser construída deve considerar a realidade de

<sup>12</sup> Like any other language, English is involved in natural processes of variation and change; but the conditions under which these currently occur in English have intensified as it comes into increased contact with other languages and is spoken by increasingly diverse users across many varied communities. [...] This rather distinct sociolinguistic reality makes English as a lingua franca a phenomenon that is *sui generis*.

expansão do inglês como uma língua de comunicação internacional que se encontra em plena expansão.

Essa mudança de mentalidade pressupõe uma reflexão crítica sobre as práticas e estratégias pedagógicas que adotamos ou rejeitamos em sala de aula, uma das quais apresentamos neste trabalho: a tradução interlingual. Essa prática tem recebido duras críticas por parte de professores de línguas e, muitas vezes, tem sido banida da sala de aula, ou mesmo utilizada de forma ineficiente, conduzindo à criação e perpetuação de mitos e crenças a seu respeito, tais como os de que o uso da tradução interlingual seria uma influência negativa da língua materna para o aprendizado, impedindo o aluno de pensar na língua alvo; ou de que a tradução interlingual não seria uma atividade natural e, assim, não representaria uma situação real de comunicação; ou de que a tradução não se encaixaria dentro da abordagem comunicativa; ou que a tradução interlingual levaria o aluno a traduzir literalmente, em um exercício monótono e mecânico de transferência de palavras; ou, ainda, de que somente duas habilidades linguísticas poderiam ser trabalhadas através da tradução interlingual: a leitura e a escrita; ou ainda de que a tradução interlingual poderia ser uma atividade desmotivadora e que não seria necessária para a vida comunicativa dos estudantes, entre outras.

Porém, não há evidências empíricas que comprovem os argumentos que surgiram contra o seu uso no contexto específico. Segundo Cook (2010), a ausência de pesquisas e provas empíricas sobre o suposto mal causado pela prática da tradução interlingual no ensino de línguas e a suspeita de haver outras forças que têm reforçado a sua rejeição, como, por exemplo, a indústria de materiais didáticos de países como os EUA e a Inglaterra, provocam certos questionamentos sobre a validade dos argumentos pedagógicos ou linguísticos contra essa prática.

No final do século XX e início do século XXI, tem havido um crescente número de publicações – ainda que insuficiente quando comparado ao número de publicações sobre outros temas – a respeito do “retorno”<sup>13</sup> da utilização da tradução interlingual na sala de aula de línguas (WIDDOWSON, 1978, 1979; HOWATT, 1984; ATKINSON, 1987; COSTA, 1988; DUFF, 1989; COOK, 1997, 2007, 2010; STERN, 1992; MALKMJÆR, 1998; RIDD, 2003, 2005; HARDEN, 2008) que demonstra o início de uma força acadêmica contra a rejeição do uso da tradução e que pode esclarecer a ignorância ainda existente sobre o assunto.

Queremos, pois contribuir de alguma forma para desvelar tais pesquisas, reforçando as discussões sobre o “retorno” dessa prática no ensino/aprendizagem de língua inglesa. Para tanto, esse breve trabalho apresenta, a seguir, problematizações acerca do uso da tradução interlingual nos contextos de ensino/aprendizagem de ILE e de ILF, refletindo sobre as possíveis consequências da utilização da tradução interlingual em cada um deles.

### **A tradução interlingual como recurso no processo de ensino/aprendizagem de ILE**

A partir de uma compreensão mais ampla sobre o conceito e os objetivos do “inglês como língua estrangeira”, poderemos visualizar com maior clareza a inter-relação que buscamos estabelecer entre o uso da tradução interlingual e os processos de ensino/aprendizagem de ILE.

É amplamente conhecido que o modelo do falante de inglês nativo tem sido utilizado como objetivo a ser alcançado no ensino desta, como mencionado anteriormente. Contudo, como o objetivo do ensino de ILE é raramente alcançado (JENKINS, COGO; DEWEY, 2011), pois, segundo Selinker (1972, p. 213), proponente da *Interlanguage Hypothesis* (1972), “a produção da segunda língua pelos aprendizes não é idêntica à da língua-

---

<sup>13</sup> Utilizamos aspas para indicar um “retorno” da tradução em teoria, pois, para muitos pesquisadores da área de Tradução e Ensino, não se deve falar em termos de retorno da utilização da tradução em sala de aula de segunda língua ou língua estrangeira, pois ela nunca foi retirada de lá. Nessa perspectiva, a tradução é uma atividade fisiológica, cognitiva, que ocorre naturalmente, queira o professor ou não.

alvo”<sup>14</sup>, os aprendizes e usuários da nova língua são geralmente caracterizados – por eles próprios e por outros – como falantes supostamente imperfeitos, isto é aqueles que “falharão em atingir uma competência de falante nativo” (SELINKER, 1972, p. 212). Dessa forma, o sucesso da aprendizagem de uma LE, segundo esse parâmetro, só seria possível se o aluno conseguisse alcançar um nível de desempenho linguístico idêntico (ou bem próximo) àquele do falante nativo.

Nesse sentido, também os aspectos culturais de países de língua inglesa, a forma de se viver e se comportar nessas sociedades, bem como o uso de expressões idiomáticas típicas desses lugares, por exemplo, estariam intimamente ligados ao estudo das formas, da estrutura linguística. Tais países seriam, portanto, responsáveis por ditar as normas linguísticas e culturais a serem abordadas, enquanto os alunos desenvolvem sua “interlíngua” (o mais próximo que a maior parte dos falantes não-nativos podem chegar do objetivo de ensino de ILE), buscando-se sempre espelhar nos elementos que emanam da realidade descrita.

Na sua elaboração original, revista por Tarone, em “*Interlanguage: forty years later*”, publicada em 2014, o conceito de interlíngua, para Selinker (1972), seria a materialização de um sistema dinâmico, aberto e, portanto, sempre em construção, cuja evolução gradativa se dá em consequência da atuação do aprendiz e da sua utilização da “estrutura psicológica latente” (*latent psychological structure*), a qual é ativada toda vez que buscamos aprender uma segunda língua. É através desta estrutura latente que formulamos o que Selinker (1972) chamou de “identificações interlinguais”. Esse sistema, ainda segundo Selinker (1972), pode ser descrito por suas próprias regras, caracterizadas por propriedades estruturais da língua materna do aprendiz, da outra língua que está sendo aprendida e também da própria interlíngua. Porém, o objetivo da aprendizagem, nesse pormenor, não é a “competência comunicativa” (um nível considerado apenas satisfatório de uso da língua alvo), mas sim o desempenho linguístico idêntico ao do falante nativo.

---

<sup>14</sup> Second language learners’ attempted production of the target language is not identical to the target language.

Sob tal perspectiva, ao utilizar a tradução (na direção, por exemplo, português→inglês) como atividade, o desenvolvimento da interlíngua poderá ser verificado em seus diversos estágios, pois, a tradução, segundo Newmark (1988, p. 7), quando utilizada como técnica de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, pode ser considerada “uma faca de dois gumes: ela tem o propósito especial de demonstrar o conhecimento que o aprendiz já possui da língua estrangeira, mas também serve como controle ou exercício de inteligência para o desenvolvimento da sua competência”<sup>15</sup>. Como tradutor, o aluno precisará ativar processos cognitivos que o levem à resolução de problemas e tomadas de decisões estratégicas, pois, ainda segundo Newmark (1988), a atividade da tradução obriga o seu praticante a se deparar, constantemente, com difíceis escolhas e a tomar importantes decisões. Essas decisões são baseadas em estudos, pesquisas e/ou conhecimentos prévios do aluno. Dependendo do nível de proficiência linguística e cultural (conhecimentos estruturais linguísticos e culturais dos países onde a língua inglesa é a língua materna, como preconiza a perspectiva do ILE), a falta de informações necessárias à tradução leva este aprendiz que pratica a tradução à construção da sua interlíngua. De acordo com Toury (1979, p. 223),

a análise das formas de interlíngua que ocorrem nas traduções deve integrar os estudos descritivos da tradução como fenômenos empíricos. Esta não é uma mera observação empírica conclusiva. Sólidas considerações empíricas apoiam isso, e até levam à hipótese de que **a língua usada nas traduções costuma ser a interlíngua**<sup>16</sup> (grifos nossos).

Portanto, na perspectiva do ensino de ILE, onde o objetivo do processo de ensino/aprendizagem, em tese, é alcançar proficiência muito próxima àquela do falante na-

<sup>15</sup> *As a technique for learning foreign languages, translation is a two-edged instrument: it has the special purpose of demonstrating the learner's knowledge of the foreign language, either as a form of control or to exercise his intelligence in order to develop his competence.*

<sup>16</sup> *Thus, the analysis of interlanguage forms occurring in translations should form an integral part of any systemic descriptive study of translation as an empirical phenomenon. This is not a mere empirical, observational conclusion. Theoretical considerations strongly support it, and even lead to hypothesizing that the language used in translation tends to be interlanguage.*

tivo, a tradução deverá sempre auxiliar a construção da interlíngua, uma vez que as comparações e os contrastes entre os sistemas linguísticos e culturais podem revelar semelhanças e diferenças que determinarão as escolhas do aluno que pratica a tradução. Ele deverá, portanto, buscar formas aproximadas de expressão que representem uma possibilidade de aproximação com o modelo do falante nativo.

Entretanto, geralmente dentro da perspectiva de ILE, a tradução é, de alguma sorte, responsabilizada por causar “fossilizações”, descritas por Selinker (1972) como itens, regras ou subsistemas linguísticos “errados” que falantes de um determinado idioma tendem a manter em suas interlínguas durante o processo de aprendizagem de uma LE, sem perspectiva de mudança mesmo após o desenvolvimento de uma certa proficiência na nova língua. A tradução, nesse contexto, portanto, é considerada um veículo através do qual os alunos transportariam itens “inconvenientes” para quem quer “se livrar” de interferências da sua língua/cultura materna.

Essa visão do uso da tradução interlingual no processo de ensino/aprendizagem de ILE parece revelar-se próxima à perspectiva logocêntrica de tradução<sup>17</sup>. Essa perspectiva encara o texto traduzido como uma imagem perfeita do texto “original”, resultado de uma decodificação e de uma “leitura adequada” [como se houvesse apenas uma] que pudesse revelar e proteger seu significado “correto”. Para essa perspectiva de tradução, seria perfeitamente possível alcançar as ideias do autor do texto “original”, sem levar em consideração o leitor, o tradutor e a sua interpretação. Assim, o processo tradutório seria uma atividade de simples transporte ou transferência de significados do texto “original” para o texto traduzido, de uma língua para outra, de uma cultura para outra (ARROJO, 1993).

---

<sup>17</sup> O logocentrismo é uma tendência no pensamento ocidental, desde Platão, em buscar a centralidade da palavra (*logos*), das ideias, dos sistemas de pensamento, de forma a serem compreendidos como formas inalteráveis. As verdades veiculadas pelo logocentrismo são sempre tomadas como definitivas e irrefutáveis. Todas as teorias ligadas ao logocentrismo acreditam que “[...] é fora do sujeito/leitor ou receptor que se encontra a origem dos significados”. Isso quer dizer que “[...] a origem do significado é necessariamente localizada no signifiante (no texto, na mensagem, na palavra), nas intenções (conscientes) do emissor/autor, ou numa combinação ou alternância dessas duas possibilidades” (ARROJO, 1993, p. 35).

Desta forma, a cópia do desempenho linguístico do falante nativo que os adeptos do ILE querem obrigar aos alunos a adotar não parece ser possível, bem como também é improvável a possibilidade de “repetir”, “copiar”, “transportar” um texto de uma língua para outra. Tendo em vista tais problematizações, a tradução revela-se ainda mais importante no processo de ensino/aprendizagem de uma língua adicional: ela se mostra um portal para a compreensão de que as idiossincrasias são importantes, necessárias e ricas ao processo de ensino/aprendizagem da nova língua, por representar um caminho de (re)criações e interpretações que levam à construção de um texto (falado ou escrito) novo, exclusivo e suficiente para o estabelecimento da comunicação.

Em vista disso, consideraremos, a seguir, uma mudança de perspectiva do ILE para uma visão mais contemporânea do inglês a partir de sua expansão pelo mundo e do seu processo de ensino/aprendizagem, ou seja, a perspectiva do inglês como língua franca (ILF).

### **A tradução como recurso no ensino de inglês sob uma perspectiva de LF**

O conceito inglês como língua franca (ILF) que estamos aqui utilizando como termo guarda-chuva em referência ao funcionamento do inglês na sociedade contemporânea, é também causa de inúmeras discussões, cujas argumentações variam acerca da sua definição, funcionalidade, estrutura e oposição aos modelos tidos como hegemônicos dos países onde a língua inglesa é materna e ostenta papel oficial.

Uma dessas discussões se sustenta a partir do fato de que as normas da língua inglesa ensinadas nas escolas de praticamente todo o planeta ainda são concebidas a partir do modelo do falante nativo, apesar de que a maioria dos usuários de inglês no mundo globalizado é de não-nativos. Para alguns autores (SEIDLHOFER, 2001; JENKINS, 2007), ensinar inglês como língua franca e utilizar as normas providas pelos países com maior poder do chamado círculo interno é uma contradição. Segundo Jenkins (2011, p. 931-932), “um usuário habilidoso de inglês não seria mais aquele que “dominaria” as for-

mas de uma variedade nativa de inglês, mas aquele que tivesse adquirido habilidades pragmáticas necessárias para adaptar seu uso de inglês às exigências da situação na qual a língua franca é utilizada”<sup>18</sup>.

Nos tempos contemporâneos, é importante que os professores e alunos de língua inglesa – em especial, no Brasil, nosso cenário – busquem uma perspectiva de ensino/aprendizagem dessa língua que tenha como objetivo muito mais do que a imitação ao modelo de falante nativo de inglês, vislumbrando, ao contrário, a comunicação com qualquer falante dessa língua. Como já se sabe há tanto tempo e não custa rememorar, não é necessário tornar-se britânico ou americano ou qualquer outro falante nativo de língua inglesa para tomar posse dessa língua, nem sequer apreciar suas culturas, somente usar a língua de forma eficiente para a comunicação. Como afirma Smith (1976, p. 39), “o inglês é uma língua auxiliar internacional”, e como tal, não pertence a ninguém, mas, ao mesmo tempo, é de todos, servindo a variados propósitos, em tempos diferentes. Dessa forma, buscaríamos a perspectiva positiva do reconhecimento à pluralidade e contestaríamos a visão negativa do déficit linguístico, dos desvios, da falácia, da imperfeição e da impossibilidade do alcance da língua supostamente perfeita do falante nativo de inglês.

O aspecto da pluralidade é discutido por Cook (2007), que nos alerta para os usos contemporâneos desta língua inglesa de alcance global. Segundo o autor, os alunos da contemporaneidade não podem ter em mente a ideia de buscarem aprender inglês com o objetivo “fantasioso” de se tornarem falantes monolíngues dessa língua, mas sim para criar uma identidade bilíngue, estando mais preocupados com a comunicação internacional do que com a interação face-a-face com falantes nativos de uma determinada cultura. Muitos pressupostos teóricos e atividades pedagógicas que foram utilizados no passado já não dão

---

<sup>18</sup> A skilled English user is no longer someone who has “mastered” the forms of a particular native variety of English, but someone who has acquired the pragmatic skills needed to adapt their English use in line with the demands of the current lingua franca situation.

conta das características da contemporaneidade, sendo aplicados de forma incorreta e irrelevante para os objetivos comunicacionais do século XXI. Para as circunstâncias atuais, alerta Cook (2007, p. 399), “a tradução parece ser tão útil quanto correta”<sup>19</sup>.

A partir da perspectiva do ILF, os brasileiros falantes de inglês estariam aptos a utilizar a tradução interlingual e a nossa língua materna como ricas fontes de construção da comunicação plural em língua inglesa, positivamente marcada pelas nossas culturas, identidades e idiossincrasias, caracterizada pela individualidade. Se cada um dos usuários de ILF é um agente na expansão, no desenvolvimento e na formatação das normas e funções, como afirmam Smith (1976), Brutt-Griffler (1998), House (1999), Seidlhofer (2001), Jenkins (2007), Graddol (2006), Cogo e Dewey (2012), dentre outros, utilizar a tradução interlingual em sala de aula pode ser uma excelente forma de praticar a competência comunicativa em contextos de ILF.

Desta forma, a tradução pode ser uma prática que leva ao reconhecimento das diferentes maneiras de construir o discurso – em suas formas estrutural, semântica e pragmática –, uma visão positiva segundo a perspectiva do ILF como processo produtor e transformador de significados. Ao contrário do ponto de vista do ILE, percebemos a tradução como uma aliada na construção do sentido diferente na língua inglesa, não deficiente, pois as teorias que fundamentam o ILF são baseadas no contato e na evolução, ao passo que as teorias nas quais se baseiam os estudos de ILE podem, como se sabe, remeter ao erro, às fossilizações e interferências (JENKINS, 2006).

Ao modificar o ponto de vista de ILE para ILF, transformamos as perspectivas com relação aos processos e práticas pedagógicas e a forma como enxergamos nossos alunos, não mais como aprendizes em esforço contínuo para alcançar o modelo idealizado de língua falada por um nativo idealizado, mas como comunicadores habilidosos que utilizam a sua língua materna durante a prática da tradução como fonte multilíngue e multicultural

---

<sup>19</sup> In these circumstances, translation seems both useful and right.

para a interação e para a aquisição do novo idioma. O desafio a ser superado, nessa perspectiva, não é a imitação do sotaque ou da cultura de determinados países, mas a garantia do sucesso na comunicação.

Além disso, dentro da concepção do ILF, a tradução interlingual pode ser também percebida pela perspectiva da desconstrução<sup>20</sup> (DERRIDA, 1967/2011; 1987/2002; ARROJO, 2002). A partir da visão desconstrutivista a tradução é tomada como um processo criador de outro “original”, construído a partir de um jogo formal das diferenças, um processo de (re)criação, desenvolvimento, uma interpretação “original” e pessoal do texto-fonte, uma atividade produtora e transformadora de significados. Pois, como argumenta Arrojo (2002, p. 24), “a tradução, como a leitura, deixa de ser uma atividade que protege os significados “originais” de um autor [como preconizam os estruturalistas], e assume sua condição de *produtora* de significados; mesmo porque protegê-los seria impossível” (grifos da autora).

De acordo com Derrida (1967/2011, p. 17), “não há signo linguístico antes da escritura”. Assim, podemos concluir que o significado não é único. A cada nova escritura<sup>21</sup> a relação significado/significante se refaz, tecendo-se novas tramas, formando-se diferentes desenhos, outras formas, e, assim, tendo, a cada nova leitura, “a ilusão de se prender o signo na nova malha” (GRIGOLETTO, 1992/2003, p. 32).

---

<sup>20</sup> Segundo a perspectiva desconstrutivista, o texto é um tecido de signos que se constrói na fugacidade de cada leitura. A escritura ocorre a partir de um jogo de diferenças que apaga a ilusão de haver uma lógica para o signo. Derrida desconstrói o conceito de signo saussuriano demonstrando que “não há signo linguístico antes da escritura” (DERRIDA, 1967/2011, p. 17). A escritura ocorre a partir de um jogo de diferenças que apaga a ilusão de haver uma lógica para o signo. A cada nova escritura um novo jogo se instaura, e os significantes se refazem, criando, dessa forma, a ilusão da construção de uma nova malha textual. Por isso, o texto, numa perspectiva desconstrutivista, não pode assumir, e nem possuir nenhuma significação definitiva, pois sua interpretação é um processo incontrolável.

<sup>21</sup> Escritura é compreendida como a “[...] produção de linguagem, como inscrição de um texto no mundo, seja ele escrito ou falado, produzido ou compreendido. A compreensão constitui também uma escritura, se entendida como criação de sentido, impressão de um texto a um conjunto de sinais gráficos ou sonoros que, antes do trabalho do leitor/produtor, não tem nenhum sentido” (GRIGOLETTO, 1992/2003, p. 32).

A perspectiva filosófica da desconstrução nos auxilia a desmistificar o que a tradição logocêntrica propaga e defende: a existência e busca incansável pelo significado “original”, aquele idealizado e construído pelo autor do texto-fonte, pois nos faz compreender que a origem do significado está sempre para ser construída, nunca prescrita. A construção do significado não pode ser prevista, pois ela depende de fatores, características e outras “peças” que somente aparecerão no exato momento da interpretação, formando, portanto, um jogo de diferenças.

Tal qual essa compreensão de tradução, a interação do falante de inglês não pode ser construída *a priori*, numa tentativa de memorização de usos nativos do idioma, uma vez que a comunicação se constrói na diversidade, na impossibilidade de prescrição, a partir de um jogo de diferenças linguísticas, culturais, históricas, ideológicas, idiossincráticas que se mostram no momento da interpretação/interação, seja com falantes nativos ou não-nativos.

Sendo assim, o aluno que pratica a tradução torna-se participante de um processo criativo e da construção do seu próprio ILF, onde, necessariamente, ele tem que pensar possibilidades e criar caminhos para o sucesso da comunicação. Sob tal perspectiva, “a tradução não buscaria dizer isto ou aquilo, a transportar tal ou tal conteúdo, a comunicar tal carga de sentido, mas a *remarcar* a afinidade entre as línguas, a exibir sua própria possibilidade” (DERRIDA, 1987/2002, p. 44, grifos do autor).

O aluno consciente da sua aprendizagem de ILF e do papel da tradução interlingual não como transporte, mas sim como construtora de significados linguísticos, culturais, identitários diversificados, não busca copiar o “texto” ou o “falante” “original”, mas, como afirma Derrida (1987/2002, p. 46), “sobrevive e se transforma”. Na realidade, complementa o autor, “a tradução será na verdade um momento de seu próprio crescimento, ele aí completar-se-á engrandecendo-se” (p. 46).

Como sujeitos inseridos no mundo globalizado das rápidas e incessantes interações, o aluno que hoje aprende o idioma global sob uma perspectiva do ILF será também tradutor de línguas, identidades e discursos e, como tal, especialista em contextos

multilíngues e multiculturais nos quais a língua inglesa que se fala é positivamente recebida, apropriada e reinterpretada.

### **Considerações finais**

No mundo globalizado do século XXI a prática da comunicação se apresenta como um desafio a ser superado. A facilidade e a velocidade que caracterizam as possibilidades de interações entre sujeitos do mundo inteiro fazem com que reflitamos sobre os conceitos, os termos, os modelos e as perspectivas que adotamos na sala de aula de línguas. Em especial, ao pensarmos na utilização da língua inglesa nesse contexto, faz-se cada vez mais importante que nos questionemos acerca dos objetivos que pretendemos alcançar com as nossas práticas pedagógicas.

Nesse ambiente, já não nos parece coerente adotarmos a perspectiva do ILE da forma como se cristalizou ao longo do tempo, pois sabemos das necessidades dos nossos alunos de desenvolver a língua inglesa para interagir com usuários desse idioma tanto nativos quanto não-nativos, em um mundo cada vez mais complexo e diversificado. Todavia, à luz de uma realidade mais contemporânea, a perspectiva do ILF pode se apresentar como um meio através do qual nossos alunos possam compreender que o importante não é a imitação de um falante nativo de inglês, mas a construção de um discurso coerente e comunicativo capaz de estabelecer pontes de contato e interação com qualquer interlocutor que domine este idioma.

Assim como a escolha e a compreensão dos termos e modelos que adotamos, é também necessário que as práticas pedagógicas que abraçamos sejam coerentes com os pressupostos teóricos que embasam cada perspectiva. Nesse sentido, a tradução interlingual, compreendida como uma prática de (re)construção, (re)criação, interpretação e diferença pode ser utilizada para a construção de significados dentro de um processo de comunicação na perspectiva do ILF. Tal prática, liberta de preconceito e de má interpretação, pode levar o aluno a utilizar a língua de forma dinâmica, transformadora, plural, respeitando as diferenças entre línguas e culturas.

Essa via que se constrói em ILF através da tradução interlingual não é uma via de mão única, mas um caminho linguístico-cultural (texto falado ou escrito) construído a partir de uma visão de interatividade mista, onde a heterogeneidade representa fundamento que leva a um objetivo mais pragmático do uso da língua inglesa nesse novo século: a competência comunicativa em toda a sua abrangência.

Mais pesquisas que envolvam o uso da tradução interlingual no processo de ensino/aprendizagem de inglês sob a perspectiva de língua franca são claramente necessárias e bastante promissoras por seu potencial transformador, bem como estudos acerca das implicações pedagógicas que tal perspectiva pode suscitar daqui por diante. Esperamos, pois, que as reflexões e problematizações aqui iniciadas sejam suficientes para provocar a busca por tais investigações, tanto em nível local quanto global.

#### THE USE OF TRANSLATION IN EFL AND ELF TEACHING AND LEARNING PROCESSES: DEFINITIONS, DIFERENCES AND POSSIBLE CONSEQUENCES

**ABSTRACT:** The aim of this article is, firstly, to discuss the use of two terms which represent different perspectives about the process of teaching and learning the English language in recent times: 'English as a foreign language' (EFL) and 'English as a lingua franca' (ELF), with the theoretical support of authors like House (1999), Seidlhofer (2001, 2004, 2011), Graddol (2006), Jenkins (2006, 2007, 2011), Cogo and Dewey (2012), among others. Secondly, we want to understand what would be the consequences of using interlingual translation in the language teaching and learning processes within the two perspectives above mentioned, i.e., EFL and ELF. This is done by relating, on the one hand, the deconstructive philosophical current about translation as a practice of (re)creation and 'original' piece of work (DERRIDA, 1967, 2011; ARROJO, 2002) to the ELF perspective as a means of communication. On the other hand, we associate the logocentric view of translation as a means of transportation of signs and a copy of the 'original' text to the EFL perspective, which, as well known, is based on the search for the identical language performance of the native speaker. It will be noticed, therefore, that different affiliations would lead to divergent consequences, so much on translation pedagogical choices as on the development of the learner's communicative competence.

**KEYWORDS:** English as a foreign language. English as a lingua franca. Interlingual translation.

#### Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Sobre competências de ensinar e de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Competências de aprendizagens e professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

ARROJO, Rosemary. Desconstrução, Psicanálise e o Ensino de Tradução. In: *Tradução, Desconstrução e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 132-150.

ARROJO, Rosemary. *Oficina de Tradução: A teoria na prática*. São Paulo: Ática, 2002.

ATKINSON, David. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? In: *ELT Journal*. v. 41, n. 4. Oxford University Press, 1987, p. 241-247.

BRUTT-GRIFFLER, Janina. Conceptual questions in English as a world language. In: *World Englishes*, n. 17, 1998. p. 381-392.

COGO, Alessia; DEWEY, Martin. *Analyzing English as a lingua franca: a corpus-driven investigation*. London/New York: Continuum, 2012.

COOK, Guy. Use of translation in language teaching. In: BAKER, Mona. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge, 1997.

COOK, Guy. A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*. v. 17, n. 3, 2007. P. 396-401.

COOK, Guy. *Translation in Language Teaching: an argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

CORACINI, Maria José R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.) *Identidade e discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 139-160.

COSTA, Walter Carlos. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESSEN, P. (Org.) *Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 282-91.

CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997/2003.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1967/2011.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1987/2002.

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

EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como lingua franca. In: *Revista Acta Scientiarum*. Language and Culture. Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133. 2013.

GRADDOL, David. *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21<sup>st</sup> century*. The British Council, 1997/2000.

GRADDOL, David. *English Next: Why global English may mean the end of “English as a Foreign Language”*. British Council, 2006.

GRIGOLETTO, Marisa. A Desconstrução do Signo e a Ilusão da Trama. In: ARROJO, Rosemary (org.). *O Signo Desconstruído: Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas, SP: Pontes, 1992/2003. p. 31-34.

HARDEN, Alessandra Ramos de Oliveira. The Rules of the Game: Translation as a Privileged Learning Resource. In: WITTE, Arnd; HARDEN, Theo; HARDEN, Alessandra Ramos de Oliveira (Org.) *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: Peterlang, 2008. p. 361-389

HOUSE, Juliane. Misunderstanding in intercultural communication: interactions in English as a *lingua franca* and the myth of mutual intelligibility. In: GNUTZMANN, C. (ed) *Teaching and learning English as a global language*. Tübingen: Stauffenburg, 1999. p. 73-89.

HOUSE, Juliane. English as a lingua franca and translation. *The Interpreter and Translator Trainer*. No 7(2), 2013, p. 279-98.

HOLLIDAY, Adrian. *The struggle to teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HOWATT, Anthony P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

JAKOBSON, Roman. Aspectos Linguísticos da Tradução. In: JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1959/1989.

JENKINS, Jennifer. Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics*. n. 16.2, 2006. p. 137-162.

JENKINS, Jennifer. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, Jennifer. (Un)Pleasant? (In)Correct? (Un)Intelligible? ELF Speakers’ Perceptions of Their Accents. In: MAURANEN, Anna; RANTA, Eliana (Ed). *English as a lingua franca: studies and findings*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

JENKINS, Jennifer. Accommodating (to) ELF in the international university. *Journal of Pragmatics*. n. 43, v. 4, 2011. p. 926-936.

JENKINS, Jennifer; COGO, Alessia; DEWEY, Martin. Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca. *Language Teaching*. Cambridge, v. 44, n. 3, p. 281-315. 2011.

KACHRU, Braj. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (ed.) *English in the world*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5 ed. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian, 1781/2001.

MALMKJÆR, Kirsten (org.). *Translation & language teaching: language teaching & translation*. Manchester: St. Jerome Publishing, 1998.

NEWMARK, Peter. *A textbook of translation*. New York: Prentice Hall, 1988.

PAZ, Octavio. *Tradução literatura e literalidade*. Traduzido por Doralice Alves de Queiroz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1971/2009.

PENNYCOOK, Alastair. *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of World English and its implications for ELT. In: *ELT Journal*, v. 58, n. 2, 2004. p. 111-117.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, p. 135-159. 2005.

RIDD, Mark David. Um Casamento Estranhamente Ideal? A Compatibilidade de Gênios entre o Comunicativismo e a Tradução. *Revista Horizontes de linguística aplicada*. Ano 2, n. 1. Brasília, 2003. p. 93-104.

RIDD, Mark David. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. In: SILVA, D. E. G. da. (Org.) *I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica*. Brasília: [s.n.], 2005. p. 1-8.

SAMARIN, William. Língua franca. In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIRE, K. (Ed.). *Sociolinguistics: an international handbook of science of language and society*. Berlin: Walter de Gruyter, 1987, p. 371-374.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, 2001. p. 133-158.

SEIDLHOFER, Barbara. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 24, 2004, p. 209-239.

SEIDLHOFER, Barbara. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, n. 10, p. 209-241, 1972.

SELINKER, Larry E. *Rediscovering interlanguage*. London: Longman, 1992.

SIQUEIRA, Domingos Sávio P. *Inglês como Língua Internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. Tese de Doutorado não publicada. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2008.

SMITH, Larry E. English as an international auxiliary language. *RELC Journal*. v.7, n. 2, 1976, p. 38-43.

SMITH, Larry E. *Readings in English as an International Language*. Pergamon, 1983.

STATISTA. *The most spoken languages worldwide (speakers and native speaker in millions)*. Disponível em: <[www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide](http://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide)>. Acesso em 01 out 2015.

STERN, Hans H. *Issues and options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

TARONE, Elaine. Enduring questions from the Interlanguage Hypothesis. In: HAN, ZhaoHong; TARONE, Elaine (Eds.). *Interlanguage: forty years later*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014.

TOURY, Gideon. Interlanguage and its Manifestation in Translation. *Meta: Translators' Journal*, v. 24, n. 2, 1979, p. 223-231.

WIDDOWSON, Henry G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, Henry G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

*Recebido em 16/03/2016.*

*Aprovado em 25/05/2016.*