

## A PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TEMPOS DE GOOGLE TRADUTOR

Débora Evelyn Silva Batista <sup>1</sup>

### RESUMO

A integração efetiva das TDIC aos processos de ensino e aprendizagem é notadamente um desafio ao contexto escolar. Com o retorno das atividades presenciais, em alguns casos após dois anos inteiros de adoção do ensino remoto, surgiram novas expectativas sobre a integração efetiva das TDIC na escola pós-pandemia. O uso das ferramentas de Tradução Automática (TA) por parte de aprendizes de línguas estrangeiras é uma realidade não apenas fora da escola, mas também dentro dela - apesar das ressalvas, preocupações e até proibições por parte de professores da disciplina. Nesta perspectiva, este trabalho tem por objetivo relatar uma experiência sobre atividades desenvolvidas com o objetivo de explorar as potencialidades do Google Tradutor para o ensino e aprendizagem de inglês no ensino médio. Quanto à metodologia, optou-se pela pesquisa científica de natureza qualitativa. Em relação ao tipo de pesquisa, ela foi exploratória e descritiva acerca das experiências vividas no contexto dos primeiros meses de retorno às atividades presenciais após dois anos de atividades remotas em razão da pandemia causada pela COVID-19. Os resultados mostraram que a integração do Google Tradutor ao ensino de línguas estrangeiras, em oposto à sua restrição e proibição, pode contribuir significativamente para os processos de ensino e aprendizagem e para a boa recepção e engajamento dos alunos às atividades propostas.

**Palavras-chave:** Google Tradutor, língua inglesa, educação, tecnologia, metodologias ativas

### INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, na medida em que diversas práticas sociais são permeadas pela tecnologia. Redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, jogos e até conferências e reuniões de trabalho são comumente realizadas online, caracterizando, de acordo com Valente (2015), “uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporam tecnologias digitais” (s/p). Ainda segundo o autor, a educação permanece sendo um dos poucos, senão o único serviço que ainda não passou por inovações profundas.

Bacich (2015) reforça que “crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola” (BACICH, 2015, p. 47). O que observamos, no entanto, é que ainda de acordo com a autora,

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, [debora.batista@cefetmg.br](mailto:debora.batista@cefetmg.br)

“estruturalmente a escola atual não difere daquela do século passado, ainda que os estudantes não aprendam mais como no século anterior” (p. 47). Moran (2015) destaca ainda que há um grande distanciamento entre a escola necessária e a real, de forma que a escola precisa de “uma forte sacudida, de arejamento, de um choque” (p. 7).

Embora esse choque tenha ocorrido em 2020 com a pandemia causada pela COVID-19, a real integração das TDIC à escola e às experiências de ensino e aprendizagem de modo “criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão de seus envolvidos” (BACICH, 2015, p. 47), ainda é um desafio. A aceitação, utilização e aproveitamento de certas ferramentas tecnológicas nas práticas educacionais pode ser difícil até mesmo para professores que já atuam em uma abordagem mais híbrida e ativa. Dentre essas ferramentas estão as de Tradução Automática (TA), notadamente o Google Tradutor, que se destaca por sua ampla utilização pelas pessoas em suas vidas diárias. E, obviamente, os alunos de línguas estrangeiras também são usuários assíduos do tradutor – fora da escola e dentro dela, apesar da postura por vezes contrárias dos professores.

Durante o período pandêmico, com a migração das atividades escolares para o ambiente online, a questão do uso do Google Tradutor por parte dos alunos na execução de suas tarefas pode ter ficado mais evidente e em alguns casos, levado os docentes a refletir sobre formas de se lidar inclusive com aspectos éticos potencialmente envolvidos nessa utilização. Levantamentos realizados por Nouatin (2018) indicam que mais de 90% dos alunos se declaram como usuários de ferramentas de tradução automática para realização de suas tarefas escolares (NOUATIN, 2018, p. 62), enquanto 100% dos professores consideram como antiético o uso para traduções de trechos maiores do que palavras ou expressões isoladas (NOUATIN, 2021, p. 846).

Há, no entanto, notável escassez de trabalhos, sobretudo de ordem prática, que tragam essa reflexão para o debate docente. Conforme levantado também por Nouatin (2018), a maioria dos trabalhos que podem ser encontrados com essa temática foram realizados em contextos de ensino superior e frequentemente no cenário internacional (Niño, 2009; Clifford et. al., 2003; Alhaisoni e Alhaysony, 2017). Quando da redação deste trabalho, a busca por trabalhos no contexto da educação básica brasileira que contemple a questão da integração do Google Tradutor aos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras não retornou resultados, sendo possível afirmar que este é um assunto ainda pouco pesquisado/publicado no Brasil (NOUATIN, 2018; KARNAL, 2015).

É nesse contexto que este trabalho busca, além de discorrer brevemente sobre a presença da TA no contexto de ensino e aprendizagem de línguas e das percepções de alunos e

professores sobre o assunto, apresentar um relato de experiência de prática pedagógica que busca integrar e explorar as potencialidades do Google Tradutor em aulas de inglês no ensino médio de uma instituição federal de ensino. As atividades aplicadas nortearam-se pelos princípios das metodologias ativas e também do ensino híbrido, no cenário de retorno à modalidade presencial após dois anos inteiros de adoção do ensino remoto em função da pandemia causada pela COVID-19.

Participaram da pesquisa os alunos da segunda série do ensino médio técnico integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG) Campus Timóteo e eu, sua professora. Embora eu sempre defendesse e buscasse a adoção de uma abordagem ativa e híbrida, que visasse a aumentar a relevância do que é feito na escola para a vida dos alunos fora dela, através da integração significativa das TDIC em minha prática, eu era, até então, resistente ao uso da TA por parte dos alunos na execução das atividades propostas. A prática docente durante o ensino remoto inevitavelmente colocou a questão do uso da TA por parte dos alunos em evidência, levando-me à reflexão e a uma consequente mudança de visão e postura. Os resultados observados na prática aqui descrita indicam que sim, há grande potencial positivo para o uso do Google Tradutor nos processos de ensino e aprendizagem de línguas, observando-se bom engajamento, participação e uma avaliação positiva dos próprios alunos sobre seu aprendizado e sobre as atividades.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O cenário pandêmico iniciado no ano de 2020 levou, de maneira inesperada, as práticas escolares inteiramente para o ambiente online. Muito se discutiu, em alguns casos por dois anos inteiros, meios de se lidar com o ensino remoto e de não apenas mudar as práticas escolares de lugar, repensando e ressignificando-as de acordo com o novo ambiente em que passaram a ocorrer. De maneira semelhante, o retorno às atividades presenciais também é alvo de ansiedade e de muitas perguntas acerca da possível herança que seria deixada por esse período em que as tecnologias digitais estiveram presentes como nunca no contexto escolar. Faz-se necessário, então, que a escola pós-pandemia – contexto em que este trabalho se situa - seja também trazida para o centro do debate docente

O uso de tecnologias digitais por parte dos alunos para executar suas tarefas escolares não é algo que se iniciou com o período de ensino remoto. Mas para os professores de línguas essa modalidade emergencial de ensino pode ter ajudado a colocar questões relacionadas ao uso de alguns desses recursos – como por exemplo o Google Tradutor - em destaque. Henshaw

(2020) explica que em aulas presenciais pode ser mais fácil mascarar o uso da ferramenta com tarefas realizadas 100% em sala, tornando a restrição do uso um pouco menos difícil. Em aulas completamente a distância, no entanto, isso não é uma opção. E se o tradutor já era atraente e irresistível antes da pandemia, durante o ensino remoto seu uso foi ainda mais fácil e inevitável.

Um dos motivos que leva os docentes a condenar o uso da ferramenta em sala de aula é a sua imprecisão. De fato, nos primeiros anos seguintes à sua estréia, em 2006, o Google Tradutor ficou bem conhecido pelos seus erros de tradução, sendo assunto de vários memes da época. Porém, já a partir de 2011, a ferramenta passou a operar com uma nova tecnologia que usava redes neurais capazes de funcionar de formas similares ao cérebro. O sistema progrediu ainda mais a partir de 2016, quando começou a funcionar com base em Inteligência Artificial (AI), o que levou a uma redução de 60% dos erros de tradução observados no início. (LEWIS-KRAUS, 2016, apud DUCAR E SCHOCKET, 2018).

Essa evolução, aliada à facilidade de acesso ao tradutor, causou uma completa mudança de paradigmas, e sua presença se tornou uma realidade inescapável. Ainda assim, conforme colocado por Ducar e Schocket (2018), a ferramenta, embora muito popular, continua não sendo bem aceita pelos professores dentro da sala de aula de línguas. Segundo os autores, atualmente é natural que recorramos ao Google para respostas quando temos qualquer dúvida, e não é uma surpresa constatar que ele seja um recurso muito presente em sala – ainda que o assunto seja pouco discutido. Henshaw (2020) complementa ao constatar que as ferramentas de tradução automática além de terem vindo para ficar, também são irresistíveis: é muito mais fácil do que produzir sozinho e graças ao aperfeiçoamento e evolução da tecnologia envolvida, para muitas línguas os resultados são tão bons quanto (ou até melhores).

Em relação à ética envolvida no uso da TA em sala de aula, docentes e discentes concordam que quanto maior o trecho a ser traduzido, mais antiética será a prática. Tanto alunos quanto professores concordam que o uso do tradutor pode ser benéfico quando aplicado a palavras ou expressões isoladas (NOUATIN, 2018). Henshaw (2020) observa que o uso do tradutor para trechos grandes gera controvérsias porque dá ao aluno exatamente o que eles querem expressar na língua estrangeira, não envolvendo esforço cognitivo ou tomada de decisão. Seria o equivalente a pedir para que outra pessoa fizesse toda a atividade para ele. Por outro lado, recorrer ao tradutor para palavras isoladas ou mesmo buscar outras fontes como o *Linguee*, oferece opções dentre as quais o aluno precisa escolher. Segundo a autora, essa necessidade de pensar sobre os resultados e tomar decisões com vistas de se escolher a melhor opção refletiria melhor seu esforço e aprendizado. Embora isso possa parecer bem óbvio para nós professores, não necessariamente será óbvio para nossos alunos (HENSHAW, 2020, s/p).

Assim, proibir o uso do tradutor é algo comum por parte dos docentes. Clifford et al (2013) afirmam que essa restrição acontece, em grande parte, por preocupações relacionadas à honestidade acadêmica, sendo que em alguns casos essa proibição faz parte da própria política da disciplina. Nesse caso os alunos concordam que “em meus trabalhos escritos eu não usarei nenhum programa de computador que prejudique meu processo de aprendizagem. Isso inclui programas de tradução” (CLIFFORD ET AL, p. 109). Dados levantados por Nouatin (2018), indicam, no entanto, que a grande maioria (95,80%) dos alunos desprezam a proibição e seguem fazendo uso da ferramenta (NOUATIN, 2018, p. 81). Dados semelhantes aparecem em muitos outros estudos que mostram que os docentes se preocupam com a questão e tendem a proibir, enquanto os alunos tendem a desobedecer (Correa, 2011, 2014; García & Pena, 2011; Kazemzadeh & Kashani, 2014; Luton, 2003; Niño, 2009; Williams, 2006) (DUCAR; SCHOCKET, 2018, p. 3).

Esses dados traduzem a prática docente em aulas de língua estrangeira. O professor proíbe sem sucesso nenhum, e sabe disso. No período do ensino remoto, sem mudança de postura por parte do professor, o fracasso das proibições foi evidente, evidenciando a necessidade de discussões e trabalhos que contemplem o tema, promovendo reflexões por parte dos docentes. Como lidar com a inevitável presença do tradutor na prática de sala de aula, aproveitando seu potencial e criando novas oportunidades de aprender?

Nessa linha, Ducar e Schocket (2018) e Henshaw (2020) argumentam que como é inútil proibir, a saída é repensar as atividades propostas. Para os autores, é interessante investir em tarefas que sejam *Google-proof* ou *Google-irrelevant*, ou seja, à prova de Google<sup>2</sup>. Além de tornar o Google inútil em algumas tarefas, vários outros estudos apontados por Nouatin (2018) indicam que ele também pode ser benéfico quando incorporado às atividades, promovendo o realce do senso crítico dos alunos (LEWIS, 1997; GARCÍA, 2010, apud CLIFFORD et al., 2013) e o desenvolvimento da habilidade de pós-tradução automática (La Torre, 1999; BELAM, 2002; KLIFFER, 2005; NIÑO, 2008, apud CLIFFORD et al., 2013), por exemplo (NOUATIN, 2018, p. 46).

Para se chegar lá, é consenso entre pesquisadores que o assunto precisa ser tratado com honestidade e transparência, de maneira que professores e alunos estejam na mesma página sobre o uso do tradutor (HENSHAW, 2020). Além disso, Nouatin (2018) destaca que os professores precisam conhecer a ferramenta a fundo, para que sejam capazes de orientar e lidar

---

<sup>2</sup> Tradução minha, assim como em todas as citações a partir de textos em inglês no restante deste trabalho.



com a realidade de seu uso por parte dos alunos. Eventuais regras de uso e consequências devem ser colocadas às claras nas ementas e também discutidas abertamente em sala de aula.

A experiência relatada neste trabalho trata exatamente sobre a mudança de postura de uma professora de língua inglesa em relação ao uso do tradutor por parte dos alunos, já que após dois anos de adoção do ensino remoto, tornou-se impossível seguir tentando proibir ou ignorar a presença da ferramenta no ambiente da sala de línguas. Mais do que uma política de se unir a um inimigo que não podemos combater (HENSHAW, 2020), procurou-se neste trabalho envolver e encorajar o uso do tradutor em atividades onde isso pode ser proveitoso e outras em que o uso ou não da ferramenta não é relevante - pelo menos não da maneira mais óbvia.

## **METODOLOGIA**

As experiências com atividades que envolvam e tirem proveito do Google Tradutor como recurso pedagógico aconteceram no ano de 2022, durante as primeiras aulas do retorno ao formato presencial após dois anos inteiros de adoção do ensino remoto emergencial no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG) - Campus Timóteo.

Participaram deste estudo os alunos da segunda série do ensino médio integrado da instituição, sendo que 31 desses alunos responderam ao questionário proposto pela professora. Com o objetivo de coletar dados acerca da percepção dos alunos sobre o uso do tradutor nas atividades, o questionário foi disponibilizado a eles no formato Google Forms, com perguntas elaboradas a partir do objetivo do estudo. O questionário foi compartilhado com os alunos via plataforma Google Classroom (utilizada em nossas aulas), e respondido de forma anônima. Os dados foram organizados em gráficos e analisados de forma a relacionar as habilidades trabalhadas em cada atividade ao uso do tradutor pelos alunos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nas primeiras aulas do retorno ao presencial (após dois anos inteiros de adoção do ensino remoto), o Google Tradutor foi assunto em minhas salas de aula. Conversamos sobre o uso, questões éticas envolvidas, a evolução da ferramenta e possibilidades que ela oferece. Pude notar, por exemplo, que nem todos os alunos observavam com atenção todos os resultados retornados pelo tradutor quando procuram por palavras isoladas, havendo uma tendência da parte deles a usar o primeiro resultado de imediato. Fizemos exercícios de tradução, estudamos todos os possíveis resultados, exploramos a ferramenta de auxílio de pronúncia, fizemos testes com palavras isoladas, frases, textos inteiros traduzidos do inglês para o português e vice-versa.



Os alunos expressaram bastante que usam o tradutor com frequência e que o consideram bastante útil. Ao final da aula, concluímos que o uso do tradutor nunca é proibido. Pelo contrário, é sempre bem-vindo em nossas atividades desde que seja sinalizado. Combinamos então que sempre que os alunos fizessem uso do tradutor, isso seria citado na atividade, com breve descrição do uso: para palavras isoladas, expressões, para toda a leitura/produção. Além disso, os alunos também foram encorajados a recorrer ao auxílio de seus pares mais competentes - alunos mais fluentes que concordaram (e demonstraram gostar) em ficar à disposição dos mais iniciantes quando precisassem de ajuda.

A partir daí demos início às tarefas, que ocorreram durante todo o primeiro bimestre. Todas as atividades foram postadas na plataforma Google Classroom, que também foi utilizada durante os dois anos do ensino remoto. É importante ressaltar que 100% dos alunos possuem aparelho de telefone celular e o campus do CEFET/MG também conta com internet wi-fi de boa qualidade que é disponibilizada a alunos e professores. Esses recursos foram, portanto, essenciais para que a experiência aqui relatada fosse bem-sucedida.

O gênero textual trabalhado foi o *personal presentation*, que os alunos prepararam durante o bimestre e apresentaram em formato de *podcast*. Começamos analisando duas apresentações pessoais em formato de vídeo, acessando o YouTube. Eles assistiram aos vídeos em seus celulares, individualmente ou em duplas, em seu próprio tempo e livres para pausar, voltar, ajustar volume ou ativar legendas. Os alunos mais fluentes naturalmente levavam menos tempo em cada tarefa e iam avançando para as atividades seguintes primeiro. A próxima etapa foi responder a questões objetivas em inglês, apresentadas por meio do *Google Forms*, sobre os vídeos, e também identificar quais informações normalmente estão presentes no gênero, tais como nome, idade, cidade onde mora, gostos pessoais, família, etc. Partindo desses assuntos, eles criaram uma lista em inglês com pelo menos dez tópicos que eles consideram importantes de mencionar em suas apresentações.

Passamos então à análise de alguns *podcasts*, acessando a plataforma de áudio *Spotify*. Os alunos fizeram a atividade proposta, com foco na identificação de elementos estruturais do gênero: imagem de capa, descrição do canal e do episódio, introdução, fechamento. Em seguida, os alunos voltaram à lista de tópicos criada na primeira atividade e passaram, individualmente, à escrita do *script* de seus *podcasts*, utilizando a ferramenta *Google Docs*. Os *scripts* foram entregues à professora para *feedback* e posteriormente devolvidos aos alunos para a revisão final.

Na sequência, os alunos acessaram plataformas como o *Anchor* e o *Spotify*, e consultaram seus *scripts* para a gravação (totalmente em inglês) e publicação de seus *podcasts*.

Todos os links para os *podcasts* foram postados no mural da turma no *Google Classroom*. Finalmente, cada aluno escolheu pelo menos dois *podcasts* dos colegas para ouvir e postar um comentário em inglês sobre seu conteúdo. Os alunos ficaram livres para utilizar o Google Tradutor em todas as etapas, sinalizando sempre quando o faziam. Com exceção da gravação dos *podcasts*, todas as tarefas foram realizadas em sala de aula, e nenhum papel foi impresso para a aplicação das atividades.

O quadro a seguir resume as atividades realizadas:

QUADRO 1: Resumo das Atividades

	TAREFA	RECURSOS UTILIZADOS <sup>3</sup>
1	Análise de apresentações pessoais em vídeo (questões + levantamento de informações presentes no gênero de forma geral)	Youtube, Google Forms
2	Elaboração de lista com informações importantes a constar em suas apresentações	Google Docs
3	Análise de <i>podcasts</i> (identificação de elementos estruturais essenciais do gênero)	Spotify, Google Docs
4	Planejamento e escrita da primeira versão do <i>script</i>	Google Docs
5	Escrita da versão final do <i>script</i> (após feedback da professora)	Google Docs
6	Gravação e postagem das apresentações pessoais em formato de <i>podcast</i>	Anchor, Spotify
7	Escuta de pelo menos dois <i>podcasts</i> dos colegas e postagem de um comentário	Spotify

Fonte: arquivos da autora

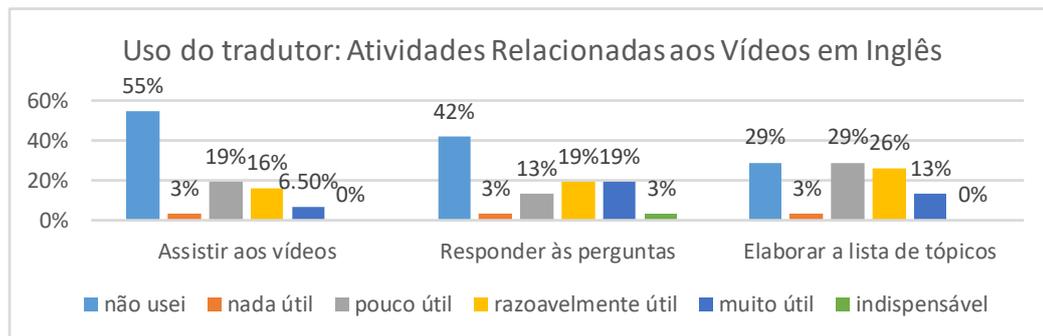
De forma geral, o envolvimento dos alunos nas atividades propostas foi próximo a 100%. Durante as aulas foi possível notar que eles gostaram de fazer as tarefas, embora alguns já expressassem certa preocupação com o fato de terem que gravar uma apresentação sobre si totalmente em inglês. Também foi possível notar que recorreram bastante aos pares mais competentes e ao Google Tradutor, como ilustram os dados obtidos através do questionário:

93% dos alunos relatou ter utilizado o tradutor em algum momento durante as atividades do bimestre. A seguir, foi pedido que eles classificassem o quão útil o tradutor foi para cada tarefa, na seguinte escala: 1 – não usei; 2 – nada útil; 3 – pouco útil; 4 – razoavelmente útil; 5 – muito útil; 6 – indispensável (não teria conseguido fazer sem).

<sup>3</sup> O Google Classroom foi o recurso base para todas as atividades propostas.

Para as primeiras atividades, relacionadas aos vídeos em inglês que assistiram no YouTube, a maioria dos alunos relatou não ter feito uso do tradutor: para ver o vídeo, 55%, e para responder às questões em inglês propostas sobre os vídeos, 42% também não usaram. Quanto à percepção do tradutor como indispensável à realização das atividades, essa foi a opinião de 3% dos alunos para a atividade de responder às perguntas sobre os vídeos. Nenhum aluno considerou o tradutor indispensável para as outras tarefas, conforme ilustra o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1: Uso do tradutor: Atividades Relacionadas aos Vídeos em Inglês

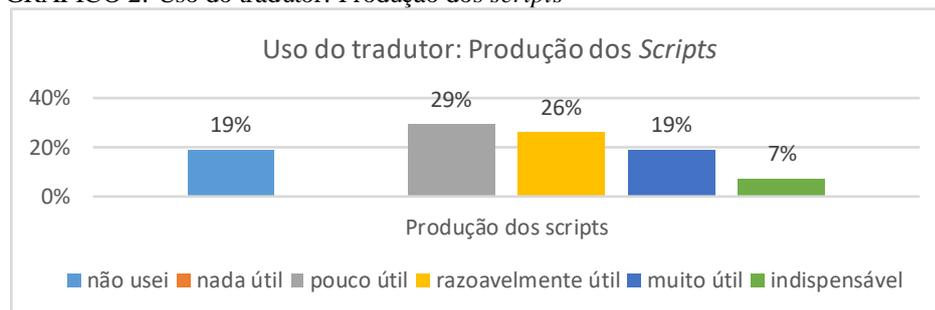


Fonte: questionário da pesquisa

A partir desses dados, podemos constatar que a atividade que envolve produção escrita – a lista de tópicos em inglês – foi aquela em que os alunos mais recorreram ao tradutor, enquanto as atividades que têm foco em habilidades de escuta parecem ser mais *Google-irrelevant*, ou seja, o uso da ferramenta não é relevante para sua execução.

As respostas também ficaram bem equilibradas para outra atividade focada na habilidade de escrita: a produção dos *scripts*:

GRÁFICO 2: Uso do tradutor: Produção dos *scripts*



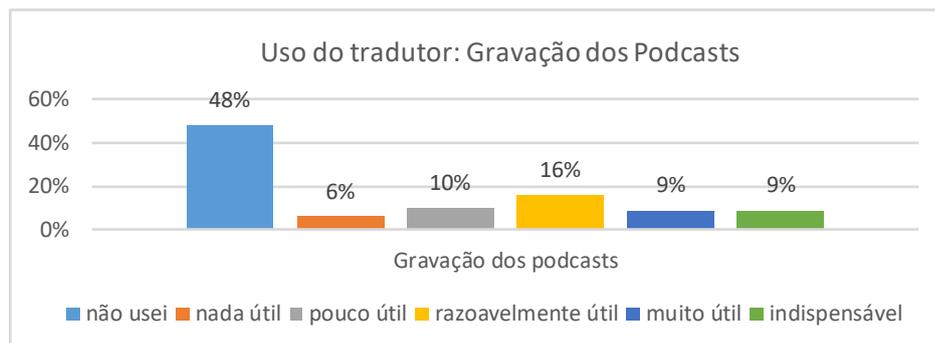
Fonte: questionário da pesquisa

Como descrito anteriormente, ao contrário de oportunidades anteriores em que propus essa atividade, o uso do tradutor não foi condenado nem proibido. Os alunos utilizaram a ferramenta na medida em que julgaram necessário e foram honestos ao descrever esse uso na própria atividade. Eles também recorreram bastante a mim (caminhei bastante entre os grupos para atender aos chamados) e aos pares mais competentes, que naturalmente terminaram de

escrever seus *scripts* mais rápido.<sup>4</sup> Durante todo o processo eles estavam cientes de que a produção não terminaria por ali e que eles teriam que *falar* tudo o que estavam escrevendo com a ajuda do tradutor.

Para a gravação dos *podcasts*, 48% dos alunos respondeu que não utilizou o tradutor. Os 52% restantes revelaram ter usado a ferramenta em alguma medida, sendo que um total de 38% considerou que o uso foi razoavelmente útil, muito útil ou indispensável:

GRÁFICO 3: Uso do tradutor: Gravação dos *podcasts*



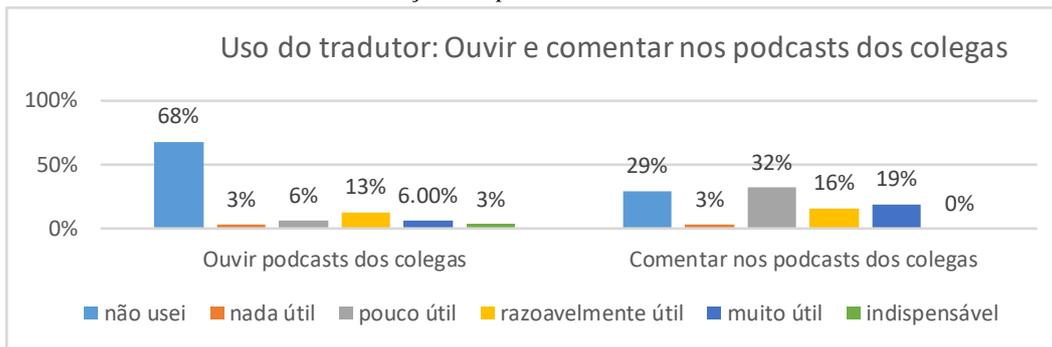
Fonte: questionário da pesquisa

Um dado complementar e de fundamental importância para esta análise está na maneira como o tradutor foi útil ou essencial nessa atividade: a prática de pronúncia. Ou seja, para o trabalho focado em habilidades de fala, a ferramenta não ajuda com traduções, levando à inferência de que atividades desse tipo têm características mais *Google-irrelevant*. A ferramenta continua sendo benéfica ao aprendizado dos alunos na medida em que oferece um bom modelo para a prática da pronúncia. De fato, o retorno recebido por parte dos alunos – especialmente os mais iniciantes, foi de que precisaram praticar bastante até julgarem que fizeram um bom trabalho com suas gravações.

A atividade de ouvir os *podcasts* dos colegas foi onde o tradutor teve menos prestígio: 68% dos alunos declarou não ter usado a ferramenta para fazê-la. E por fim, para comentar nos *podcasts* que ouviram, as respostas foram bem equilibradas, de maneira bem semelhante à atividade de produção dos *scripts*, que também envolvia o trabalho com habilidades de produção escrita:

<sup>4</sup> Vale ressaltar que o nível esperado de produção para essa atividade variou de acordo com o nível de proficiência dos alunos: dos mais proficientes eram esperados *scripts* mais articulados e elaborados, enquanto dos mais iniciantes esperou-se uma produção objetiva e com estruturas simples.

GRÁFICO 3: Uso do tradutor: Gravação dos podcasts



Fonte: questionário da pesquisa

É possível concluir, portanto, que o tradutor foi mais usado e mais útil para fins de tradução nas atividades que envolvem o trabalho com habilidades de leitura/escrita. Já para tarefas focadas em ouvir/falar, a ferramenta foi, de maneira geral, menos utilizada pelos alunos, e quando utilizada, foi mais útil para a prática de pronúncia do que para traduzir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do fato de que é inútil proibir ou tentar restringir a presença do Google Tradutor no ambiente escolar – conforme evidenciado durante a adoção do ensino remoto - a tendência é de que professores de línguas reflitam sobre sua prática a fim de mudar sua postura, especialmente no contexto de retorno às aulas presenciais. Apesar disso, são poucos os trabalhos, especialmente de cunho prático e no contexto da educação básica brasileira que tratem do tema. É nesse contexto que este estudo buscou trazer o assunto para o debate docente, discutindo o papel da ferramenta nas salas de aula de língua inglesa. O foco do trabalho realizado em sala foi na produção de gêneros textuais em língua estrangeira, no cenário de retorno às atividades presenciais após a adoção do ensino remoto em virtude das restrições impostas pela pandemia.

A partir da experiência relatada pela professora e da perspectiva dos alunos sobre o uso do tradutor nas atividades, foi possível observar que a ferramenta foi amplamente utilizada na execução das tarefas propostas, que envolviam o trabalho com habilidades de leitura, escrita, escuta e fala. As reflexões da professora mostraram que é benéfico discutir com os alunos sobre a ferramenta, dedicando tempo para explorá-la em aula e estabelecer um acordo quanto à transparência por parte dos alunos ao fazerem uso. Na perspectiva dos alunos, a análise dos dados coletados mostrou que o uso e efetividade do tradutor, varia bastante conforme o trabalho proposto: para tarefas que envolvem leitura e escrita ele parece ser mais útil, ao passo que para atividades focadas em escuta os alunos parecem recorrer menos à ferramenta. Já para atividades

de produção oral, focadas no trabalho com habilidades de fala, o tradutor se mostrou útil para a maioria dos alunos ao contribuir para prática de pronúncia, e não para fins de tradução.

É possível, portanto, concluir que um equilíbrio nas habilidades trabalhadas através das atividades propostas pode ser um caminho válido: tarefas em que os alunos usarão bastante o tradutor de forma consciente, (leitura e escrita) e tarefas onde o trabalho de tradução não ajuda tanto: tarefas *google irrelevant* (escuta e fala). Em todos os casos, faz-se importante buscar sempre aproveitar o potencial pedagógico da ferramenta, que pode ser presente de forma positiva não apenas fora da escola, mas especialmente dentro dela.

## REFERÊNCIAS

ALHAISONI, Eid; ALHAYSONY, Maha. **An Investigation of Saudi EFL University Students' Attitudes towards the Use of Google Translate**. International Journal of English Language Education, v. 5, n. 1, p. 72-82, 2017.

BACICH, LÍlian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido – Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre – Penso, 2015.

CLIFFORD, Joan; MERSCHEL, Lisa; MUNNÉ, Joan. **Surveying the landscape: What is the role of machine translation in language learning?** @tic. revista d'innovació educativa, n. 10, p. 108-121, 2015.

DUCAR, Cynthia; SCHOCKET, Deborah Houk. **Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google translate**. Foreign Language Annals, v. 51, n. 4, p. 779-795, 2018.

HENSHAW, Florencia. **Online translators in language classes: pedagogical and practical considerations**. 2020. Disponível em: <https://fltmag.com/online-translators-pedagogical-practical-considerations/> Acesso em: 20 jun 2022.

KARNAL, Adriana Riess. **As estratégias de leitura sem e com o uso do google tradutor**. Tese de Doutorado em Linguística. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

NIÑO, Ana. **Machine translation in foreign language learning: Language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages**. ReCALL, v. 21, n. 2, p. 241-258, 2009.

NOUATIN, Gbènoukpo Gérard. **O papel do tradutor automático livre na aprendizagem de línguas estrangeiras**. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagens. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.



NOUATIN, Gbènoukpo Gérard; PARREIRAS, Vicente Aguiar. **Tradução Automática no ensino e na aprendizagem de línguas não-maternas: percepções, atitudes e opiniões de professores.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(60.3): 841-852, set./dez. 2021

VALENTE J.A. **O ensino híbrido veio para ficar** (Prefácio). In: Ensino Híbrido. Personalização e tecnologia na Educação. Porto Alegre, RS: Editora Penso; 2015