

André Luiz dos Santos

**ATIVIDADES COM O USO DA TRADUÇÃO NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
DO PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2011**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Estudos da Tradução.

Linha de pesquisa: Lexicografia, Tradução e Ensino de Línguas.

Orientador: Prof.^a Dra. Andréa Cesco,

Coorientadora: Prof.^a Dra. Juliana Cristina Faggion Bergmann

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Santos, André Luiz dos

Atividades com o uso da tradução nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira do Plano Nacional do Livro Didático 2011 / André Luiz dos Santos ; orientadora, Andréa Cesco ; coorientadora, Juliana Cristina Faggion Bergmann. - Florianópolis, SC, 2014.

100 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

Inclui referências

1. Estudos da Tradução. 2. Tradução. 3. Livro didático. 4. Língua estrangeira. 5. Plano Nacional do Livro Didático. I. Cesco, Andréa. II. Faggion Bergmann, Juliana Cristina. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. IV. Título.

André Luiz dos Santos

**ATIVIDADES COM O USO DA TRADUÇÃO NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
DO PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2011**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Estudos da Tradução”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 08 de agosto de 2014.

Prof.^a Andréia Guerini, Dra.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Andréa Cesco, Dr.^a
Orientadora e Presidente
UFSC

Prof.^a Leandra Cristina
Oliveira, Dr.^a
UFSC

Prof.^a Juliana Cristina Faggion
Bergmann, Dr.^a. Coorientadora
- UFSC

Prof.^a Deise Cristina de Lima
Picanço, Dr.^a
UFPR

Prof. Gilles Jean Abes, Dr.
UFSC

Este trabalho é dedicado aos meus aos
meus queridos pais, irmãos, familiares
e amigos.

AGRADECIMENTOS

Um sonho se concretiza com a finalização deste trabalho e algumas pessoas estiveram direta ou indiretamente envolvidas. Agradeço a Deus e às pessoas que agiram como seus instrumentos. Agradecimentos especiais à minha orientadora, Prof.^a Andréa Cesco, pela compreensão, profissionalismo, competência e pela confiança depositada em mim, pois mesmo com os imprevistos ocorridos ao longo desses últimos anos, e não foram poucos, sempre me apoiou. Agradeço também à Prof.^a Juliana Bergmann pela coorientação e com quem eu aprendi muito, especialmente nos últimos meses, sem ela o trabalho não seria concretizado da mesma forma como foi. Fico muito grato também pelo apoio inicial e da pessoa que me colocou nesse caminho, Mirella Giracca. Marcelo Pereira e Juliana Machado foram imprescindíveis ao me apoiarem na realização do mestrado. Meus familiares e parentes, meus amigos mais próximos, também os colegas Claci, Mara, Luiziane, Thiago Luiz e Valdo, meus alunos, colegas de trabalho e colegas nas disciplinas realizadas nesse período, todos foram fundamentais nesse processo. Leandro Borges, agradecimentos especiais pelas conversas e opiniões. Finalmente agradeço a todos que durante esses anos participaram dessa etapa da minha vida.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende
ensina ao aprender.

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de verificar a existência ou não de atividades com o uso da tradução propostas pelas coleções de espanhol *Español ¡Entérate!* e *Saludos* do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2011 como prática pedagógica e se essas atividades foram elaboradas de maneira coerente às abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, especificamente no ensino da língua espanhola, nas quais os materiais estão baseados. Primeiramente traçou-se um panorama geral do uso da tradução no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira, com pressupostos teóricos de Leffa (1988), Atkinson (1993), Balboni (2011), Paiva (2005), Pérez (2009) e Puren (2004). Posteriormente foi realizado um estudo sobre o material didático impresso e verificada a importância do material didático dentro do contexto do PNLD, com fundamentação teórica em Carmagnani (1999a, 1999b), Coracini (1999), Grigoletto (1999a, 1999b), Paiva (2009) e Souza-Pinheiro-Passos (1999). Na etapa seguinte, foram apresentadas e analisadas as atividades com o uso da tradução dos livros didáticos, comprovando-se assim a contribuição dessas na aprendizagem da língua estrangeira e, finalmente, como ocorre a articulação entre as abordagens propostas pelos autores de ambas as coleções e a sua efetiva contribuição nas atividades em que são realizados exercícios com o uso da tradução.

Palavras-chave: Tradução. Livro Didático. Língua Estrangeira. Plano Nacional do Livro Didático. Abordagens de Ensino.

RESUMEN

Este trabajo objetiva verificar la existencia o no de actividades con el uso de la traducción propuestas por las colecciones de español Español ¡Entérate! y Saludos del *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD) del año 2011 como práctica pedagógica y si esas actividades fueron elaboradas de modo coherente a los abordajes de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, específicamente en la enseñanza de lengua española, en los cuales los materiales están basados. Primeramente se trazó un panorama general del uso de la traducción en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera, con presupuestos teóricos de Leffa (1988), Atkinson (1993), Balboni (2011), Paiva (2005), Pérez (2009) y Puren (2004). Posteriormente fue realizado un estudio acerca del material didáctico impreso y verificada la importancia del material didáctico dentro del contexto del PNLD, con fundamentación teórica en Carmagnani (1999a, 1999b), Coracini (1999), Grigoletto (1999a, 1999b), Paiva (2009) y Souza-Pinheiro-Passos (1999). En la etapa siguiente, fueron presentadas y analizadas las actividades con el uso de la traducción de los libros didácticos, comprobándose así la contribución de esas en el aprendizaje de la lengua extranjera y, finalmente, como ocurre la articulación entre los abordajes propuestos por los autores de ambas colecciones y su efectiva contribución en las actividades en que son realizados ejercicios con el uso de la traducción.

Palabras-clave: Traducción. Libro Didáctico. Lengua Extranjera. *Plano Nacional do Livro Didático*. Abordajes de Enseñanza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Atividade do livro 6º ano da coleção Español ¡Entérate! , Unidade 2, p. 14.....	58
Figura 2 - Atividade do livro 7º ano da coleção Español ¡Entérate! , Unidade 3, p. 37.....	59
Figura 3 - Atividade do livro 7º ano da coleção Español ¡Entérate! , Unidade 3, p. 48.....	60
Figura 4 - Atividade do livro 9º ano da coleção Saludos, Unidade 5, p. 86.....	62
Figura 5 - Atividade do livro 7º ano da coleção Saludos, Unidade 5, p. 88.....	64
Figura 6 - Atividade do livro 6º ano da coleção Español ¡Entérate! , Unidade 1, p. 17.....	66
Figura 7 - Atividade do livro 6º ano da coleção Español ¡Entérate! , Apêndice, p. 128.....	67
Figura 8 - Atividade do livro 6º ano da coleção Español ¡Entérate! , Apêndice, p. 128.....	68
Figura 9 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Unidade 2, p. 28.....	70
Figura 10 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Unidade 2, p. 30....	71
Figura 11 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Unidade 2, p. 32....	72
Figura 12 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Unidade 3, p. 49....	73
Figura 13 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Proyectos, p. 54....	74
Figura 14 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Unidade 5, p. 81....	75
Figura 15 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Unidade 5, p. 86....	76
Figura 16 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Repaso 3, p. 104....	77
Figura 17 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Unidade 8, p. 127..	78
Figura 18 - Atividade do livro 8º ano da coleção Saludos, Unidade 1, p. 10....	79
Figura 19 - Atividade do livro 7º ano da coleção Saludos, Actividades de Lectura, p. 155.....	80
Figura 20 - Atividade do livro 8º ano da coleção Saludos, Unidade 7, p. 119..	81
Figura 21 - Atividade do livro 8º ano da coleção Saludos, Unidade 3, p. 43....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das Abordagens e o Papel da Tradução	27
Quadro 2 - Comparativo das coleções de LEM PNLD 2011	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas

AC – Abordagem Comunicativa

AD – Abordagem Direta

AGT – Abordagem da Gramática e da Tradução

AL – Abordagem de Leitura

ECT - A Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas

ISO – *International Organization for Standardization* (Organização Internacional para Padronização)

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LM – Língua Materna

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

SUMÁRIO	17
1 INTRODUÇÃO	19
2 O USO DA TRADUÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)	22
2.1 O PAPEL DA TRADUÇÃO NAS METODOLOGIAS DE ENSINO: PANORAMA HISTÓRICO	25
<i>2.1.1 O uso e não uso da tradução nas diferentes metodologias</i>	<i>26</i>
<i>2.1.2 As vantagens e desvantagens do uso da tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras</i>	<i>30</i>
2.2 TRADUÇÃO E CULTURA	35
3 MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO.....	40
3.1 APRESENTAÇÃO DO PNLD.....	43
3.2 LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PROPOSTOS PELO PNLD 2011	47
3.3 ATIVIDADES ESPERADAS VERSUS APRESENTADAS PELAS COLEÇÕES DO PNLD 2011 PARA O ENSINO DE ESPANHOL COMO LE	51
4 APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS IMPRESSOS DO PNLD 2011.....	55
4.1 APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO <i>ESPAÑOL ;ENTÉRATE!</i>	57
4.2 APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO <i>SALUDOS</i>	61
4.3 AS ATIVIDADES DE TRADUÇÃO NAS COLEÇÕES <i>ESPAÑOL ;ENTÉRATE!</i> E <i>SALUDOS</i>	65
<i>4.3.1 Atividades de tradução da coleção Español ;Entérate!</i>	<i>66</i>
<i>4.3.2 Atividades de tradução da coleção Saludos.....</i>	<i>69</i>
5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES COM O USO DA TRADUÇÃO NAS COLEÇÕES <i>ESPAÑOL ;ENTÉRATE!</i> E <i>SALUDOS</i>.....	84
5.1 CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA ANÁLISE.....	84
5.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES COM O USO DA TRADUÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS LD DO PNLD 2011	86
5.3 COMPROVAÇÃO DAS LINHAS DE ABORDAGENS PROPOSTAS PELOS AUTORES E ENCONTRADAS NOS MATERIAIS	88

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXO.....	99

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, com a globalização, a importância de aprender outras línguas tornou-se um imperativo cada vez mais forte em todo o mundo e especialmente em nosso país. Com a criação do MERCOSUL em 1991, surgiu também a preocupação, por parte dos brasileiros, em aprender a língua espanhola, entre as mais faladas no mundo e oficial dos outros países que compõem esse bloco econômico, a qual naquela época apontava caminhos de crescimento, parceria entre os países participantes e prosperidade.

Diante disso, o ensino-aprendizagem da língua espanhola tornou-se uma preocupação nacional por parte do governo federal e no âmbito escolar. O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), apesar de já ter sido criado há algumas décadas, só incluiu a componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Espanhol e Inglês no ano de 2011, refletindo assim o reconhecimento da importância que essas disciplinas têm na formação dos estudantes brasileiros.

Assim, o objetivo deste trabalho é o de verificar a existência das atividades com o uso da tradução como prática didática e como elas foram elaboradas nas duas coleções de espanhol aprovadas pelo PNLD 2011 e que estão presentes nas escolas públicas do nosso país: *Saludos e Español ¡Entérate!*. Espera-se também averiguar se atividades com o uso da tradução foram elaboradas de maneira coerente às abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nas quais os materiais estão baseados.

A principal motivação pela escolha deste tema é a de verificar se o uso da tradução pode efetivamente contribuir no processo de ensino-aprendizagem da LE, quando esta é utilizada como um recurso pedagógico. Com o intuito de orientar o leitor, apresentamos a seguir a estrutura detalhada desta dissertação, que está organizada em seis capítulos.

Para que o objetivo deste trabalho seja alcançado, constatou-se a necessidade de verificar o caminho percorrido com relação ao uso da tradução no ensino-aprendizagem em algumas das diferentes abordagens com pressupostos teóricos de Leffa (1988), Atkinson (1993), Balboni (2011), Paiva (2005), Pérez (2009) e Puren (2004), conforme é apresentado no segundo capítulo, seguido desta introdução que compõe a primeira parte. Essa verificação amplia a visão dos diferentes usos da

tradução em diferentes épocas da história e como ela é hoje empregada no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Com fundamentos em Carmagnani (1999a e 1999b), Coracini (1999), Grigoletto (1999a e 1999b), Paiva (2009) e Souza-Pinheiro-Passos (1999) é apresentada a história do material didático impresso e averiguada a sua importância no terceiro capítulo. Com esse olhar, é possível entender o papel exercido pelo LD (livro didático) no decorrer do tempo e compreender seu papel como facilitador da aprendizagem no âmbito educacional. Neste mesmo capítulo, será apresentado o PNLD 2011, com um breve histórico e a forma como ele é executado. Como parte do PNLD 2011, serão exibidas as coleções de espanhol que o compõem e ainda serão discutidos os tipos de atividades esperadas, segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD e as encontradas nas duas coleções.

No quarto capítulo são apresentadas primeiramente as coleções *Saludos* e *Español ¡Entérate!* e, em seguida, as atividades com o uso da tradução. Com isso espera-se responder às seguintes perguntas:

- Existem atividades com o uso da tradução nas coleções?
- Em caso afirmativo, são eles exercícios cuja tradução é utilizada como prática pedagógica contributiva para a aprendizagem da língua estrangeira?
- As linhas de abordagem propostas pelos autores das duas coleções se comprovam nas atividades encontradas nos livros?

Nesse mesmo capítulo são apresentadas figuras ilustrativas das coleções para que o leitor tenha contato direto com os exemplos que são referidos. Será visto que cada uma das coleções apresenta uma estrutura diferente e propõe a aprendizagem da língua de modo distinto. Primeiramente será apresentada a Coleção *Español ¡Entérate!* e em seguida a coleção *Saludos*. O Guia de Livros Didáticos foi tomado como orientador para a verificação dos critérios exigidos pelo PNLD 2011.

Após a apresentação das atividades, no quinto capítulo é realizada a análise dos exercícios com o uso da tradução e verificado como as abordagens propostas pelos autores são ou não comprovadas por meio das atividades encontradas. São apresentados também os passos da realização da pesquisa, levantamento de materiais, critérios para a análise a partir das perspectivas sociocultural, sociolinguística e curricular adotadas pelos autores nas coleções por meio de um roteiro elaborado especificamente para este fim, além da forma de realização do trabalho.

Para concluir, são apresentadas as considerações finais, as referências bibliográficas e o anexo, este último apresenta um roteiro para análise dos exercícios com o uso da tradução nas coleções didáticas de espanhol como LE selecionadas pelo PNLD 2011.

2 O USO DA TRADUÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

No processo de ensino-aprendizagem de LE, o uso da tradução como recurso pedagógico tem sido um dos elementos colocados no palco das discussões metodológicas em diferentes momentos da história, tendo maior ou menor aceitação. Neste capítulo, apresentaremos o seu papel em algumas metodologias de ensino-aprendizagem que servirão para o entendimento do nosso objetivo que é o de verificar as atividades com o uso da tradução. Neste sentido, será aqui discutido o papel da tradução e a forma como ela é utilizada pedagogicamente nas diferentes metodologias de ensino por meio de um panorama histórico. Serão ainda levantadas as questões quanto às vantagens e desvantagens do uso da tradução no ensino-aprendizagem de língua estrangeira e a relação intrínseca que existe entre tradução e cultura.

Primeiramente, é importante lembrar que a tradução não deve ser utilizada como um método único para aprender a língua, mas como uma atividade contributiva, junto a muitas outras complementares. Nesse sentido, Vega (2003) destaca que a tradução pedagógica é mais um recurso no processo de aprendizagem da língua, que pode ser aplicado em todas as fases e sem exclusão de níveis. Entende-se, portanto, que o uso da tradução no ensino-aprendizagem de língua estrangeira contribui para que o aluno adquira os conhecimentos e as habilidades relativos tanto à língua materna (LM) como à LE.

Mas essa forma de compreender a tradução como recurso pedagógico não se configurou como uma unanimidade quando observamos historicamente as diferentes metodologias de ensino-aprendizagem. Rivers (1978), por exemplo, esclarece que foram os teóricos da abordagem direta (ou método direto)¹ que desencorajaram o seu uso no processo de ensino-aprendizagem, sendo ignorada ao máximo nas primeiras fases e vista como uma arte nas mais avançadas. Destaca ainda que

Os livros-texto audiolinguais de língua estrangeira frequentemente imprimiam traduções na língua

¹ A abordagem direta ou método direto aponta que o processo de ensino-aprendizagem da LE deve acontecer mediante somente o uso da LE, sem o apoio da LM. Trata-se aqui de uma abordagem indutiva, com ênfase na comunicação oral e o seu foco é a língua em uso.

materna ao lado dos primeiros diálogos, ou no verso da página, e incluíam exercícios estruturais práticos de tradução. A tradução de longas passagens da língua materna para a língua a ser aprendida era considerada também neste enfoque, como um exercício avançado. (RIVERS et. al., 1978 apud COSTA, 1988, p. 283)

Como será visto mais adiante, por meio de um panorama histórico do papel da tradução nas metodologias de ensino, a tradução seguiu marginalizada no centro dos enfoques metodológicos, inclusive nos mais recentes.

Costa (1988) afirma que

[...] um uso inteligente e sensato da tradução implica numa reformulação da política do ensino de língua estrangeira. Quando se escamoteia a questão da equivalência entre os vários tipos de discurso, chegamos a uma situação, como a atual, em que o código lingüístico estrangeiro é oferecido como um bloco compacto e impenetrável ao estudante. A tradução, bem empregada, permitiria um confronto cultural mais imediato e o estudante poderia ter mais consciência das diferenças o que, sem dúvida, lhe facilitaria alcançar um domínio cada vez maior de outra cultura. (COSTA, 1988, p. 286)

Dessa forma, de acordo com Costa (1988), é possível verificar que a partir do momento em que no processo ensino-aprendizagem de uma LE é realizado o uso de atividades de tradução, o aluno passa também a conhecer melhor a sua própria língua. Esse conhecimento leva o aluno a uma abertura maior a outras línguas e culturas e aumenta a sua visão global de mundo, criando novas expectativas e ampliando o seu horizonte.

Ainda com relação à tradução, pensando no processo de ensino-aprendizagem de LE, Belisario (2004) aponta que, segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas² (2002), existem

² De acordo com Vilaça (2006), o Quadro Comum Europeu é um documento elaborado pelo Conselho da Europa (Council of Europe), formado por 46 países europeus, resultado de pesquisas e projetos sobre o ensino de línguas realizados ao longo de 40 anos. O Quadro Comum Europeu tem por finalidade

atividades que podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem e serem identificadas como atividades de mediação. As atividades de mediação contemplam a oralidade e a escrita que passam da língua de partida à de chegada. Ainda segundo a autora, exercícios com a prática de tradução colaboram no desenvolvimento progressivo da comunicação, o que significa dizer que trabalha com a capacidade de análise, síntese, associação e dedução, além da criatividade do aluno. As atividades de tradução, após terem sido realizadas, podem ser colocadas à disposição de um grupo de usuários que por diferentes motivos não têm acesso de forma direta ao original, mas sim por meio do “mediador” (tradutor) que aqui atua como um canal de comunicação, reprocessando e reformulando o texto.

Nesse sentido, Belisario (2004) menciona que

[...] o tradutor participa de um processo dinâmico de comunicação e assume o papel de mediador entre os interlocutores que não podem estabelecer contato diretamente, atuando como um canal de comunicação entre o produtor do texto original e seus receptores na língua meta.³ (BELISARIO, 2004, p. 03, tradução nossa)⁴

O uso da tradução em sala de aula como atividade comunicativa permite o trabalho de contraste entre as línguas de forma consciente. Isso é importante, especialmente no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como LE para falantes de língua portuguesa, pois o trabalho com a tradução pode ser um aliado para a solução de possíveis problemas de aproximação das línguas. Ao exercitar a tradução, o aluno

proporcionar uma base comum para a elaboração de programas de língua, bases curriculares e livros-texto; nele estão descritos o foco da aprendizagem da língua nos conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa da língua. Trata-se de um documento cuja finalidade é oferecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, exames de proficiência, livros e materiais didáticos.

³ [...] el traductor participa de un proceso dinámico de comunicación y asume el rol de mediador entre interlocutores que no pueden establecer contacto directamente, actuando como un canal de comunicación entre el productor del texto original y sus receptores en la lengua meta.

⁴ Todas as citações de autores estrangeiros estão traduzidas pelo autor do presente trabalho e o texto-fonte sempre acompanhará a tradução em nota de rodapé com a intenção de oferecer ao leitor a leitura em português, sem a necessidade de uso de dicionários.

pode se conscientizar da dimensão de diferenças que existem entre os dois idiomas. Palavras aparentemente iguais podem ter significados, sentidos e pronúncias diferentes, como ocorrem com os falsos cognatos (falsos amigos) entre a língua portuguesa e espanhola, com as palavras heterogenéricas, heterossemânticas e heterotônicas.

Para a compreensão dos processos teóricos e didáticos que estiveram presente no transcurso da história do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, é apresentado, a seguir, um breve panorama do papel da tradução em algumas metodologias e abordagens que estão relacionadas a este trabalho.

2.1 O PAPEL DA TRADUÇÃO NAS METODOLOGIAS DE ENSINO: PANORAMA HISTÓRICO

Serão aqui apresentadas as relações da tradução com o ensino de língua nos diferentes modelos de metodologias e abordagens. O embasamento teórico está fundamentado em Leffa (1988), Atkinson (1993), Balboni (2011), Paiva (2005), Costa (1988), Pérez (2009) e Puren (2004).

Pérez (2009) aponta que, com relação aos diferentes métodos de ensino-aprendizagem que foram surgindo ao longo da história:

Em boa parte, os novos métodos não fazem outra coisa senão chamar sucessivamente a atenção sobre ‘outros elementos’, os que não foram tomados em conta, pelo menos de modo explícito. O problema é que quando um novo método chama a atenção ou enfatiza os elementos deixados de lado pelos seus antecessores, volta a cair na mesma armadilha e se centra em novos aspectos, mas limitando a ação pedagógica às novas perspectivas abertas.⁵ (PÉREZ, 2009, p. 11, tradução nossa)

⁵ En buena parte, los nuevos métodos no hacen sino llamar sucesivamente la atención sobre los ‘otros elementos’, los que no han sido tomados en consideración, al menos de manera explícita. El problema es que cuando un nuevo método llama la atención o enfatiza los elementos dejados de lado por sus predecesores, vuelve a caer en la misma trampa y se centra en aspectos novedosos, pero limitando la acción pedagógica a las nuevas perspectivas abiertas.

Ainda conforme este autor, no decorrer da história não houve grandes mudanças no que diz respeito à essência dos objetivos do ensino-aprendizagem de idiomas, e ainda afirma que o que ocorreu foram adaptações desses objetivos de acordo a cada época. Pérez (2009, p. 11, tradução nossa) destaca que “os novos métodos só serão bem aplicados se houver uma mudança, pelo menos parcial, da atitude do aluno que aprende e, sobretudo, da prática do professor que ensina”.⁶ Com relação a isso, veremos a seguir algumas diferenças com relação ao uso da tradução.

2.1.1 O uso e não uso da tradução nas diferentes metodologias

Historicamente, diferentes abordagens e métodos foram utilizados no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, cada qual com seu modo e formas de pensar e tratar a língua.

Segundo Leffa (1988, p. 211) “para descrever os diferentes métodos pelos quais se pode aprender uma LE, precisa-se de uma terminologia adequada”. O autor ainda aponta que:

O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. (LEFFA, 1988, p. 212)

Com relação aos conceitos referentes a método e abordagem, Pérez (2009) faz alusão a Anthony (1963) que apresenta uma proposta interessante para diferenciá-los e categorizá-los. Anthony (1963 apud PÉREZ, 2009) afirma que “a abordagem contém ou implica o método, e este, por sua vez, contém o procedimento (ou atividades). A relação de dependência entre os três componentes fica assim bem estabelecida”.⁷

Isso significa que, na abordagem é especificada a natureza do que é o ensino e a aprendizagem e todos os seus pressupostos, e ao método correspondem os materiais linguísticos, procedimentos e modos de aplicação dos princípios da abordagem.

⁶ Los nuevos métodos sólo se aplicarán bien si cambia, parcialmente al menos, la actitud del alumno que aprende y, sobre todo, la práctica del profesor que enseña.

⁷ El enfoque contiene o implica el método, y éste, a su vez, contiene el procedimiento (o actividades). La relación de dependencia entre los tres componentes queda así bien establecida.

Essas definições são importantes para a compreensão de algumas abordagens e métodos que serão apresentados a seguir, e que foram tomados para efeito desse trabalho, no qual a tradução aparece ou não como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Abaixo é apresentado um quadro com o resumo dos tipos de abordagens que estão diretamente relacionados a esta dissertação e o papel da tradução. Com relação à divisão, optou-se por essa divisão considerando o foco do nosso trabalho.

Quadro 1 - Resumo das Abordagens e o Papel da Tradução

Abordagem	Papel da Tradução
Abordagem da gramática e da tradução (AGT)	A extração do significado dos textos é realizada por meio de traduções para a LM.
Abordagem direta (AD)	Seu princípio fundamental é que a LM nunca deve ser usada em aula e a tradução jamais deve ser empregada na transmissão dos significados das palavras que deve ocorrer através de gestos e gravuras.
Abordagem para a leitura (AL)	A LE é a que ocupa espaço e a tradução deve ser pouco empregada.
Abordagem audiolingual (AAL)	Defende a análise contrastiva por meio da comparação dos sistemas fonológicos, lexicais e sintáticos entre dois idiomas. A tradução não é utilizada no ensino, mas sim como objeto de reflexão do ensino.
Abordagem de Base Estrutural	A tradução não é utilizada como recurso pedagógico e as atividades de compreensão oral, repetição em grupo, exercícios de substituição e também de transformação, entre outros, têm influência estruturalista.
Abordagem Nocial – Funcional	As atividades utilizadas nesse

	método são semelhantes às do situacional, portanto, evita-se o uso da tradução, dando preferência aos exercícios de repetição e desenhos.
Abordagem Comunicativa (AC)	Essa abordagem excluiu e criticou definitivamente a tradução. Seu foco está especialmente na cognição através de tarefas de aprendizagem e estratégias socioafetivas, por meio da interação do aluno com o professor e demais alunos.
Abordagem por tarefas	O uso da tradução é quase nulo, uma vez que o fim dessa abordagem é que os alunos realizem as tarefas na língua meta. O professor assume o papel de mediador, devendo intervir de acordo às necessidades do aluno e este passa a ter o papel mais de autônomo e responsável ativamente pelo seu processo de aprendizagem.
Abordagem acional	Considerando que a ênfase dessa abordagem é a dimensão coletiva das ações e a finalidade social das mesmas (levando-se em conta os aspectos cognitivos, emocionais e as capacidades da pessoa como agente social), a tradução é usada na mediação escrita ou oral.

Por meio do quadro acima, é possível observar que nas diferentes abordagens apresentadas o uso da tradução apresenta benefícios, caso seja ela utilizada no ensino-aprendizagem de LE como prática didática. Com relação às diferentes abordagens, é importante que os professores as conheçam, saibam como surgiram e como foram utilizadas, cada uma em sua época, e o que elas têm a contribuir para o processo de aquisição de LE nos dias atuais, especialmente frente a uma

sociedade globalizada e imersa nos mais distintos meios tecnológicos, onde a informação circula em uma velocidade cada vez maior e as línguas passam a ter cada vez mais destaque e importância na sociedade em geral.

Atualmente, o uso de recursos tecnológicos no ensino de idiomas também merece destaque, especialmente com a popularização e facilidade de acesso à Internet. São recursos tecnológicos: televisão, DVD, som, projetores datashow, computadores e suas mídias. Já com relação ao termo novas tecnologias, isso se refere especificamente às tecnologias digitais, que também são conhecidas como tecnologias da informação e comunicação (TICs). Essas tecnologias facilitam a comunicação entre as pessoas e a troca de informações através desses meios.

Conforme indica Rodriguez (2006)

A aprendizagem mediada pelas tecnologias da informação e comunicação é uma aprendizagem autônoma e colaborativa; autônoma porque a pessoa é autora de sua própria norma com relação ao tempo que será dedicado, ao espaço que será utilizado, aos recursos de apoio para tal busca e à quantidade de informação que poderá ser buscada. Colaborativa, porque o estudante não está sozinho: está assistido pelos materiais organizados por especialistas pensando em provocar sua aprendizagem [...] (RODRIGUEZ, 2006, p. 1, tradução nossa)⁸

O aluno ainda pode contar com o apoio de tutores frente a suas dúvidas e tem os companheiros de curso com quem pode trocar informações, esclarecer dúvidas e interagir socialmente de modo virtual.

Novos modelos didáticos baseados na realização de tarefas e projetos surgiram com o uso das TICs, fomentando dessa forma a aprendizagem construtiva e coletiva. Novamente o professor passa a protagonizar como facilitador e o aluno assume o papel ativo na sua

⁸ El aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación es un aprendizaje autónomo y colaborativo; autónomo porque uno es el autor de su propia norma en cuanto al tiempo que le va a dedicar, al espacio que utilizará, a los recursos de apoyo para dicha búsqueda y a la cantidad de información que podrá buscar. Colaborativo, porque el estudiante no se encuentra solo: está asistido por los materiales organizados por especialistas pensando en provocar su aprendizaje (...)

aprendizagem. Ainda segundo Rodriguez (2006, p. 3, tradução nossa) “desde o ponto de vista construtivista supõe-se que a percepção e a compreensão são operações que são realizadas com base na experiência”⁹, sendo assim o aluno constrói conhecimentos integrando os novos conceitos, ideias ou informação com seus conhecimentos prévios. Ainda de acordo com Rodriguez (2006, p.7, tradução nossa), há cursos de idiomas para iniciantes que potencializam a aprendizagem por meio de imagens e “não apresenta tradução das palavras de LE, visando a compreensão por meio da imagem ou descrição gráfica”.¹⁰

2.1.2 As vantagens e desvantagens do uso da tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Considerando o exposto anteriormente, no que diz respeito a algumas abordagens, a pergunta que surge é: Quais são as vantagens do uso de exercícios de tradução no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?

A principal vantagem é que ela objetiva a produção de metacompetência linguística e cultural. Isso significa que a tradução não produz somente competência, uma vez que poderá produzi-la com mecanismos de aquisição espontânea pela exposição à língua por meio de uma contribuição compreensível, como afirma Balboni (2011), mas é um resultado colateral, isso porque existem várias técnicas mais eficientes do que a tradução para que seja produzida competência. Deste modo, a tradução produz metacompetência, ou seja, competência sobre o uso das línguas envolvidas no processo de tradução e não dos seus usos.

Jakobson (1971, p. 67), também nesses termos, define que “a faculdade de falar determinada língua implica a faculdade de falar acerca dessa língua”; ele chama essa operação de “metalinguística”. Em outras palavras, isso quer dizer que toda experiência cognitiva pode ser traduzida e classificada em qualquer língua existente.

Segundo aponta Balboni (2011), a tradução deve ser um instrumento para a aprendizagem e não para a aquisição, pois:

⁹ Desde un punto de vista constructivista se supone que la percepción y la comprensión son operaciones que se realizan con base en la experiencia.

¹⁰ No presenta traducción de las palabras de la L2, pretendiendo la comprensión por medio de la imagen o descripción gráfica.

Em termos neurolinguísticos, a oposição é clara e sua tradução no ensino de línguas, sempre retomando Krashen, é a oposição entre aquisição (processo automatizado, gerenciado pelo cerebelo, para as palavras vazias nas línguas adquiridas até cerca dos três anos de idade, pelas áreas corticais, para as adquiridas depois) e aprendizagem (processo gerenciado pelo córtex, controlado, voluntário). (BALBONI, 2011, p. 8)

Por um lado, dar condição à pessoa para que ela aja de modo espontâneo é o que a aquisição proporciona; por outro, a aprendizagem é composta por escolhas e adequações, lexicais, sociolinguística, pragmalinguística.

Ao fazer uso da tradução no ensino da LE, o aluno entra em contato com distintas áreas do conhecimento, pois se pode trabalhar interdisciplinarmente, e isso é um grande e proveitoso exercício linguístico, literário, intercultural, etc.

De acordo a Atkinson (1993) são apropriados os seguintes usos da LM em sala de aula para LE, em se tratando do uso da tradução:

1. Elicitar a língua: “Como se diz ‘X’ em LE;
2. Verificar a compreensão;
3. Dar instruções complexas nos níveis básicos;
4. Cooperar em grupos: os aprendizes comparam e corrigem as respostas de exercícios ou tarefas na LM. Os estudantes às vezes podem explicar novos pontos melhor que os professores;
5. Explicar a metodologia da sala em níveis básicos;
6. Usar a tradução para esclarecer um item linguístico recém-ensinado;
7. Verificar o sentido: se os aprendizes escrevem ou falam alguma coisa na LE que não faz sentido, eles devem tentar traduzi-la para a LM para se dar conta de seu erro;

8. Testar: a tradução pode ser útil para testar o domínio de formas e significados;
9. Desenvolver estratégias perifrásticas: quando os alunos não sabem como dizer algo na LE, devem pensar em modos diferentes para dizer a mesma coisa na LM, que seja mais fácil a ser traduzida.¹¹ (ATKISON, 1993 apud ROMANELLI, 2009, p. 214)

Romanelli (2006) aponta ainda mais alguns benefícios do uso da tradução em sala de aula, de acordo a Atkison (1993):

- O aluno é conduzido à reflexão sobre o significado das palavras em um contexto, ou contrário do que ocorre na realização de exercícios estruturais, em que os alunos trabalham formas gramaticais mecanicamente;
- O pensar comparativo entre duas línguas leva o aluno a uma consciência maior entre diferenças e ajuda a evitar parte dos erros comuns na LM;
- Há um impulso ao encorajamento para que o aluno assuma riscos e não os evitem, o que é um estímulo à superação de dificuldades. O esforço é feito ao ter de dizer algo em outra língua, usando estruturas linguísticas, gramaticais e semânticas do seu conhecimento;
- Pode proporcionar e contribuir com um novo ritmo de aula;
- Situações da vida real podem ser trabalhadas e o aluno sentirá isso útil para o seu cotidiano.

A possível constatação da utilidade da língua em situações de uso real, por meio de simulações situacionais, conduz o aluno a dar importância e perceber o quão interessante é aprender uma nova língua.

¹¹ Adaptada de “The Mother Tongue in the Classroom” de David Atkinson (1987).

E como sugestões de atividades eficazes, Romanelli (2006) ainda destaca em Atkinson (1993):

- Exercícios de correção de traduções, que servem para analisar aspectos específicos da gramática e estimular o senso crítico do aluno;
- Exercícios de consolidação da LE, cujo objetivo é auxiliar os estudantes no trabalho de aspectos específicos da língua;
- Exercícios de comparação de versões trazidas pelo professor, podendo servir como atividades de estímulo de atenção ao contexto e significado social das palavras e das frases;
- Exercícios de comparação de versões produzidas pelos alunos, que ajudam na verificação do desenvolvimento da habilidade de tradução e percepção das diferenças entre a língua nativa e estrangeira;
- Exercícios de resumo de tradução, objetivando uma pequena tradução realizada pelo aluno e sua apresentação oral;
- Exercícios de interpretação em sala de aula, possibilitando a prática de interpretação do aluno em dois idiomas e realizando, concomitantemente, uma atividade real.

Os exercícios de tradução, além de contribuírem na conscientização da linguagem adequada para cada tipo de texto, auxiliam na formação de uma percepção da cultura da LE de forma crítica, instigando dessa forma a participação ativa dos alunos.

Conforme Costa (1988) é possível constatar que o uso da tradução desde os primeiros passos no processo de ensino-aprendizagem de LE, de forma equilibrada e auxiliadora, não é prejudicial. É um exercício de deslocamento do ponto de vista do ensino de língua, da cultura estrangeira para a cultura do aluno, o que significa direcionar o ensino de acordo aos objetivos práticos e culturais de quem está aprendendo, com as diferenças existentes entre as culturas da LM e LE.

Este enfoque não deve, sobretudo, servir para uma apologia da facilidade e do abandono do esforço de aprender o diferente, principal razão, no fundo,

que nos leva a querer penetrar em outros universos linguísticos e culturais. (COSTA, 1988, p. 290)

Embora tenham sido aqui apontadas as vantagens quanto ao uso da tradução como prática pedagógica, faz-se necessário também a indicação de algumas desvantagens. Souza (1999, p. 141) afirma que a tradução tem sido “uma das atividades por demais controvertidas na pedagogia de LE” e que a maioria dos professores e alunos são contra o seu uso em sala de aula. Ainda aponta alguns dogmas relatados por professores em uma pesquisa realizada por ele. Esses dogmas são:

1. A tradução não é uma das habilidades básicas da aprendizagem de línguas, pois saber uma língua significa OUVIR, FALAR, LER E ESCREVER. Traduzir é uma habilidade totalmente independente dessas quatro e os alunos, sobretudo no início da aprendizagem, não necessitam desta habilidade.
2. A tradução consome um tempo que poderia ser utilizado para trabalhar as habilidades, além disso, é uma atividade artificial e muito difícil.
3. A tradução induz o aluno a pensar que existem correspondências ou equivalências que sejam exatas entre as palavras e estruturas de duas línguas.
4. As visões de mundo são diferentes de acordo à realidade de cada língua, sendo assim, a tradução força o aluno a organizar a realidade de acordo à visão de mundo determinada por sua LM, ou seja, ela o impede de pensar diretamente na LE.
5. Não existe tradução perfeita, toda tradução é limitada.
6. A tradução vicia o aluno a recorrer à tradução literal de tudo e por isso deve ser evitada em sala de aula.
7. Todo tradutor é um traidor e cada um interpreta e traduz de modo diferente, ou seja, uma nova interpretação subjetiva surge junto a um novo texto.

Costa (1988, p. 289) também faz a ressalva de que na sala de aula, por exemplo, o exercício de “tradução de frases isoladas podem causar mais mal que bem”, o certo é que as opções de tradução estão relacionadas com o tipo de discurso e o contexto, como vimos antes em um dos dogmas que faz referência à “realidade de cada língua”.

Com relação aos dogmas observados por Souza (1999) e expostos anteriormente, podemos afirmar que eles são pertinentes quando vistos desde a perspectiva da tradução como técnica e não como um meio didático no processo ensino-aprendizagem de LE.

Certamente, é possível perceber que o uso da tradução no processo de ensino-aprendizagem de LE é uma poderosa ferramenta didática. Perceptivelmente, as vantagens são insuperáveis frente às desvantagens, ainda mais quando vemos o seu uso como meio e não como fim.

Costa (1988) chega a afirmar que a tradução pode ser considerada como quinta habilidade, ao lado da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita. O hábito de tradução pode ser aqui entendido como prática de tradução.

O ensino de línguas ganharia a dimensão cultural (que ele, em geral, não apresenta atualmente) e poderia mesmo ser mais produtivo na medida em que certos problemas de aprendizagem fossem melhor identificados. Do ponto de vista prático, o hábito da tradução (tanto da língua materna para a estrangeira como em sentido contrário) resulta muito útil, porque são inúmeras as situações (tanto no país como no exterior) em que se necessita a habilidade tradutória (estudo de textos, auxílio a pessoas monolíngues, tradução de cartas e documentos, etc). (COSTA, 1988, p. 290)

Em outras palavras, saber traduzir significa conhecer outra(s) língua(s) e cultura(s), além da sua própria e descobrir a importância que isso tem cada vez mais no mundo contemporâneo. E é justamente essa relação entre língua e cultura que será tratada no tópico a seguir.

2.2 TRADUÇÃO E CULTURA

Atualmente, de acordo a Pérez (2009, p. 308), uma das definições amplamente aceitas como formulação de cultura é que ela é *“um conjunto de conhecimentos, crenças, atitudes e expressões da atividade ou ocupação de uma determinada sociedade ou grupo*

*social*¹² [grifos do autor]. Muitas vezes, os elementos que constituem a cultura de um grupo social ou povo não são percebidos pelos seus membros. Por exemplo, uma pessoa que é nativa de uma língua, muitas vezes não se detém para pensar sobre o porquê do nome de muitas coisas e, uma vez que tenha que aprender outro idioma, começa a questionar-se sobre isso.

Justamente por isso, o aspecto cultural tem papel de destaque no uso da tradução no ensino de idiomas, pois leva o aluno a um universo que muitas vezes é ainda desconhecido por ele. A partir do contato com outra cultura, a pessoa é estimulada a entender melhor e até mesmo valorizar ainda mais a sua própria. A cultura aqui deve ser vista em um sentido amplo, ou seja, a língua, os costumes, a comida, as roupas, a música e tantos outros elementos que caracterizam um conjunto de pessoas de determinado local.

Pérez (2009) afirma que:

Conhecer a cultura implica não só em saber qual é o equivalente linguístico de ‘café da manhã’ em alemão, por exemplo, mas quais ingredientes compõem o café da manhã em cada cultura e a que horas normalmente ele é servido.¹³ (PÉREZ, 2009, p. 09, tradução nossa)

Quando se traduz ou se versa um texto, é exigida do tradutor a consciência de que junto às palavras, existe também um cunho de valores imensurável. Ao ensinar uma língua, é importante tanto o professor quanto o aluno ter essa consciência de que língua e cultura estão entrelaçadas.

Para Nord (2010)

A informação cultural se refere às convenções e normas do comportamento verbal e não-verbal específicas de uma determinada cultura (em contraposição às de outra comunidade cultural). Inclui, entre outras, as convenções de estilo,

¹² *Cultura es el conjunto de conocimientos, creencias, actitudes y expresiones de la actividad o quehacer de una sociedad o grupo social determinados.*[grifos do autor]

¹³ Conocer la cultura implica no solamente saber cuál es el equivalente lingüístico de ‘desayuno’ en alemán, por ejemplo, sino también qué ingredientes componen el desayuno en cada cultura y a qué hora suele tener lugar.

gênero, de medidas e pesos, e de como tratar às pessoas (com ou sem títulos acadêmicos e honoríficos, usando o pronome formal ou informal).¹⁴ (NORD, 2010, p. 16, tradução nossa)

As palavras de Nord aqui se referem à utilização de textos paralelos como fonte de informação cultural e linguística, mas se adequam perfeitamente ao que diz respeito à relevância da ponderação da cultura na tradução.

É importante a clareza quanto à criação das identidades nacionais ao ministrar aulas de idiomas e principalmente ao trabalhar traduções dos mais diferentes gêneros. Quando são trabalhadas traduções e versões, os alunos são colocados em contato direto não só com as línguas de partida e chegada, mas também com outros aspectos que envolvem o idioma, e com certa relevância temos ainda os aspectos políticos e ideológicos.

É certo que as traduções fabricam o híbrido, pois, conforme Brisser (2006), elas são atividades de compromisso entre línguas e representações coletivas, dificilmente sem forma. É o número de realidades diferenciadoras que dão às traduções o caráter de produtos de síntese.

Por isso, estas são atualmente o objeto de uma exploração que não cessa de se aprofundar em favor da reflexão sobre a pós-modernidade, assim como sobre o pós-colonialismo. Observa-se que nesse âmbito a noção de tradução é frequentemente utilizada para dar conta das práticas de interpretação da alteridade ou para criticar a relação que uma comunidade linguística, social ou nacional mantém com seu exterior. (BRISSER, 2006, p. 176)

De acordo com a frase anterior, o aluno vai adquirindo a competência intercultural conforme mergulha no universo da língua

¹⁴ La información cultural se refiere a las convenciones y normas del comportamiento verbal y no verbal específicas de una determinada cultura (en contraposición a las de otra comunidad cultural). Incluye, entre otras, las convenciones de estilo, de género, de medidas y pesos, y de cómo tratar a las personas (con o sin títulos académicos y honoríficos, usando el pronombre formal o informal).

estrangeira e toma consciência de contrastá-la, compará-la (e aqui não para categorizá-la) e relacioná-la com a sua própria língua.

E o que é competência? De acordo com Sánchez (2009), o uso da terminologia competência, habitual no âmbito do comércio e indústria, passou a ser usado também nas ciências pedagógicas e posteriormente no ensino de línguas. Ela pode ser definida como “capacidade ou habilidade que alguém tem para fazer algo bem, de acordo aos padrões requisitados ou definidos” (SÁNCHEZ, 2009, p. 294, tradução nossa)¹⁵.

Isso significa que quando falamos que uma pessoa possui certas competências, além dela saber sobre algo, ela também sabe fazer algo. Ademais, a competência é resultado de um processo e não o processo em si. Quando falamos de competência, falamos das destrezas e capacidades que alguém tem para se desenvolver na vida; e certas competências conduzem a pessoa a levar adiante certas atividades e a produzir resultados.

Em se falando sobre competência, conforme Sánchez “o ensino baseado em competências requer que os objetivos (ou produto final) tenham sido previamente definidos, mas esta definição deve concretizar-se no que se tem que *saber fazer*” (SÁNCHEZ, p. 294, tradução nossa)¹⁶, isto é, que se alguém é capaz de fazer algo, de uma ou outra forma demonstrará que possui conhecimento para isso ao realizar a atividade.

Com relação à competência linguística, até que ponto é possível comprovar em um estudante a sua competência em um idioma estrangeiro? A resposta a esta pergunta pode ser alcançada por meio da prática com situações comunicativas de simulação, como as que são realizadas em sala de aula. Embora essas situações não sejam reais, elas ajudam na comprovação de que o aluno adquiriu competência na língua.

Berenguer (1999) fala que com relação ao contato de duas línguas:

A reflexão em torno à língua e em torno ao modelo de análise textual adequado para a tradução se completa com o contato entre as duas línguas e a análise contrastiva da língua

¹⁵ La capacidad o habilidad que alguien tiene para hacer algo bien, de acuerdo con los estándares requeridos o definidos.

¹⁶ La enseñanza basada en competencias requiere que los objetivos (o producto final) hayan sido previamente definidos, pero esta definición debe concretarse en lo que hay que *saber hacer*.

estrangeira. ¹⁷(BERENGUER, 1999, p. 139, tradução nossa)

A autora fala aqui do ensino de língua estrangeira para tradutores e que, nesse caso, pode ser tomado também no processo ensino-aprendizagem de LE, haja vista que a tradução pedagógica aborda também a cultura como elemento importante no processo de tradução.

É importante também ressaltar que na abordagem cultural não se deve deixar de considerar a cultura do aluno, o que significa dizer que a abordagem de cultura da língua ensinada está sempre relacionada à abordagem de cultura da língua materna. Este tema será desenvolvido no próximo capítulo, no tocante ao material didático impresso.

¹⁷ La reflexión en torno a la lengua y en torno al modelo de análisis textual adecuado para la traducción se completa con un tercer aspecto: el contacto entre las dos lenguas y el análisis contrastivo de la lengua extranjera.

3 MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO

O Livro Didático (LD) como material impresso, visto como um recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, tem sofrido modificações nos últimos tempos, especialmente na sociedade contemporânea onde novos materiais didáticos se baseiam no uso das mídias digitais.

É importante situar a relevância do LD no ensino para compreender seu papel como facilitador da aprendizagem no âmbito educacional, pois de acordo com Tílio (2008, p. 122) “enquanto deveria apenas facilitar o trabalho do professor, ele acaba, na maioria das vezes, delineando e limitando o seu trabalho”.

Realizando um rápido olhar histórico, é possível verificar que o primeiro uso do LD por um aprendiz ocorreu, ao que tudo indica, em 1578, segundo Kelly (1969 apud PAIVA, 2009). Naquele ano, o Cardeal Bellarmine escreveu uma gramática do hebraico para que o aluno pudesse estudar sozinho. A partir de então, foram surgindo outras publicações impressas; os livros eram escassos, desajeitados, difíceis para serem carregados, sem contar que sua produção era fruto da mão de obra escrava da época.

Ainda com relação aos primeiros usos do LD, de acordo com Paiva (2009), é possível perceber que o livro era utilizado como forma de preparação para as aulas em casa, pois a sala de aula era o lugar para que se ouvisse ao professor, que era considerado o centro das atenções e detentor de conhecimento.

O uso do LD associado a uma abordagem de ensino-aprendizagem ocorreu, conforme Kelly (1969 apud PAIVA, 2009), com o uso da AGT. Frases eram usadas como exemplos e serviam para a prática da língua, e as lições eram apresentadas com pontos gramaticais, lista de vocabulário e exemplos práticos de tradução. Conforme visto no primeiro capítulo, a abordagem AGT, segundo Leffa (1988) contava com o destaque justamente na forma escrita da língua, com um grande número de atividades em sala de aula com o uso do livro-texto, apontando assim o papel importante do material didático no processo de ensino-aprendizagem dessa abordagem.

Com relação ao uso do LD no Brasil, mais precisamente para ensino de línguas, de acordo com Paiva (2009), o primeiro material didático inovador para sua época foi o *An English Method*, de autoria do Padre Julio Albino Pinheiro, com publicação datada em 1930 em Coimbra,

para o ensino da língua inglesa como língua estrangeira. Este livro foi adotado pelo Colégio Pedro II, no Brasil.

Paiva (2009) aponta que:

O que se percebe nesse livro é que o conceito de língua que perpassa o material, apesar de o foco predominante ainda ser nas estruturas gramaticais, também inclui a língua como comunicação e como veículo de práticas sociais diversas, da conversa à manifestação estética. (PAIVA, 2009, p. 21)

Ainda segundo Paiva (2009) esse material tinha como intuito a promoção do estudante com atividades que envolviam diversos gêneros, dos quais podem ser destacados: poemas, provérbios, piadas, receitas, fábulas, entre outros. “Apesar de haver tradução do vocabulário e explicações gramaticais em português, o livro não propõe ao aluno nenhum exercício de tradução” (PAIVA 2009, p. 22). Nessa mesma época, destacava-se também que o conceito de leitura que envolvia a aprendizagem da língua era o de leitura oral, ressaltando-se assim a importância dos símbolos fonéticos. Paiva (2009, p. 23) ainda destaca que “esse livro parece inaugurar, no Brasil, o uso de material gravado e é uma prova de que o material didático, muitas vezes, ultrapassa os pressupostos metodológicos da época”.

Foi a partir da década de 40 que os manuais de gramática e tradução deram lugar aos livros que realçavam também a língua falada. A partir desse período, os livros importados também alcançaram seu sucesso no Brasil, entre eles, a coleção *Essential English for foreign students* e posteriormente a *New Concept English*.

Após a década de 70, a preocupação pela necessidade dos estudantes ganhou destaque, aumentando-se assim a produção de material didático com fins específicos, de acordo às suas carências. Foi justamente nesse período que as abordagens comunicativas se proliferaram com o conceito de língua como comunicação. Apesar de haver ainda um predomínio das formas gramaticais, as funções da linguagem ganharam seu espaço na organização dos novos livros. Nessa mesma época, a tendência tecnicista tomou força com o seu princípio de otimização e nesse período o espírito crítico e reflexivo foi banido nas escolas. O tecnicismo, de acordo com Libâneo (1994), tinha como princípios a racionalidade, a eficiência, a produtividade e a neutralidade científica, fazendo com que na esfera educacional, fosse gerada uma

grande distância entre o planejamento (feito por especialista) e os simples executores (educadores). O método empregado era o da transmissão e recepção de informações, ou um “aprender fazendo” [grifos nossos]. O livro didático é uma importante ferramenta nessa prática pedagógica, pois sua elaboração ocorre com base na tecnologia da instrução, o que quer dizer, em outras palavras, que as atividades propostas são realizadas sequencialmente pelos alunos, com os objetivos previamente estabelecidos, deixando marginalizado o exercício da criatividade cognitiva na resolução das atividades.

Mesmo com o passar dos anos, o LD impresso nunca deixou de ser usado nos contextos educacionais brasileiros, abrindo, dessa forma, espaço para discussão com relação à força que ele exerce no ensino.

Neste sentido, Carmagnani (1999b) destaca que o LD não possui uma história própria no Brasil, pois seu movimento sempre esteve relacionado aos decretos, leis e medidas do governo.

Assim, tais mudanças nem sempre buscaram atender às necessidades de uma escola que se pretendia popular, a partir de 1930, mas atenderam a interesses de gabinete e, acima de tudo, foram impostas, raramente conquistadas. (CARMAGNANI, 1999b, p. 46)

De acordo com a autora, é possível constatar que a produção do LD no Brasil, a partir da década de 30 do século passado, iniciou-se devido aos altos preços dos livros importados. Já na década de 60, livros eram traduzidos ao português e os que eram escritos no Brasil, tinham seus conteúdos controlados duramente, devido ao regime militar. Foi no início da década de 80 que o ensino foi centralizado pelo governo brasileiro e com isso, segundo Freitag et al. (1987), surgiram alguns problemas, entre eles, a dura crítica de que os autores brasileiros, especializados na área da educação, não estariam preocupados com a questão do LD. Freitag et al. (1987) também apontam que a história do LD não foi sistematizada pelos organismos oficiais responsáveis por garantir uma política estatal coerente do livro no Brasil.

Por isso mesmo, parece não haver uma memória das políticas públicas desenvolvidas em relação ao livro didático no ministério competente, repetindo-se iniciativas, recriando-se, com cada governo, novas comissões e instituições. (FREITAG et al., 1987, p. 11)

Além dos problemas apresentados, Freitag et al. (1987) ressaltam ainda a finalidade dada ao LD: o seu consumo é realizado especialmente por pessoas de classes populares de baixa renda (diferentemente do que ocorre em outros países), funcionando assim praticamente como uma compensação, devido às “desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias socioeconômicas entre ricos e pobres” (FREITAG et al., 1987, p. 11)

Mas, por outro lado, não há como não destacar o intuito das perspectivas educacionais contempladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que propõem a garantia a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de acesso aos conhecimentos necessários a todo cidadão.

E ainda a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação destaca que

Embora, numa sociedade democrática, a igualdade política possa estar assegurada pelas instituições, sabe-se que para assegurar os princípios básicos da equidade é preciso garantir o acesso dos cidadãos ao conjunto dos bens públicos, dentre os quais insere-se o dos conhecimentos socialmente relevantes. (MEC/FNDE/SEF, 1998, p. 50)

A distribuição do LD impresso, dentro das linhas dos PCN no contexto do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), visa um movimento pelo acesso de qualidade à educação de todos os brasileiros. Isso não significa que tudo se resume ao LD, mas significa o fornecimento de mais uma ferramenta de grande valor no processo de ensino-aprendizagem, pois, como o afirma Araújo (2012, p. 647) com relação ao LD é que ele é “na maioria das vezes, a única fonte de insumo para professores e alunos”.

3.1 APRESENTAÇÃO DO PNLD

Desde quando foi criado, o PNLD tem como objetivo principal subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica, de acordo ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). O PNLD faz parte de um programa do Governo Federal que visa à compra de

livros didáticos para as escolas públicas brasileiras. Esse programa, por um lado, representa uma grande movimentação financeira do governo na educação pública e por outro, movimenta o mercado financeiro editorial brasileiro.

O PNLD surgiu em 1997 e desde então é realizado em ciclos trienais alternados. Dessa forma, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquire e distribui livros para todos os alunos de acordo às etapas de ensino, repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras.

Os livros estão divididos em dois grupos: os livros reutilizáveis (composto pelos componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia) e os livros consumíveis (fazem parte desse grupo: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia). Os critérios para inscrição das obras são especificados por meio de um edital e o MEC realiza a avaliação e elaboração do Guia do Livro Didático, cuja composição é formada pelas resenhas de cada obra aprovada, disponibilizado pelo FNDE às escolas participantes. Desse modo, “cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no referido Guia, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico”.¹⁸

Além do material impresso, que visa atender a todos os alunos, as versões também são distribuídas em áudio, Braille e MecDaisy, sendo esta última uma ferramenta tecnológica que permite a produção de livros em formato digital, e que possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado, com facilidade de navegação pelo texto.

A execução do PNLD é realizada por meio dos seguintes passos:

1. Adesão: o interesse deve ser manifestado pelas escolas federais e pelos sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que tenham o desejo de participar do programa, sendo observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelos MEC. A adesão deve ser sempre confirmada até o fim de maio do ano anterior ao atendimento e a suspensão de remessas ou exclusão do programa, deve ser também solicitada;

¹⁸ FNDE. Livro didático. Disponível em: <<http://fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em 05 dezembro 2013.

2. Editais: neles estão estabelecidas as regras para a inscrição do LD e suas publicações ocorrem por meio do Diário Oficial da União, e são disponibilizados no portal do FNDE na web;

3. Inscrições das editoras: por meio dos editais ficam determinados o prazo e regulamentos para a habilitação e inscrição das obras por parte das empresas detentoras de direitos autorais.

4. Triagem/ Avaliação: o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) realiza uma triagem para verificar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. Depois disso, os livros selecionados são encaminhados para a avaliação pedagógica que é realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC);

5. Guia do livro: serve como orientação para as escolas na escolha do livro a ser adotado por elas. O FNDE disponibiliza o guia no seu portal na web e envia esse mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar;

6. Escolha: os livros didáticos são escolhidos democraticamente por professores e diretores com base no guia de livros didáticos;

7. Pedido: por meio da internet é realizada a formalização da escolha dos livros didáticos. Para isso existe um aplicativo específico disponibilizado na página do FNDE onde os professores realizam a escolha on-line, mediante senha enviada previamente;

8. Aquisição: é realizada por inexigibilidade de licitação, conforme previsto em lei, considerando que as escolhas dos livros são feitas pelas escolas e que as detentoras de direito de produção são editoras específicas;

9. Produção: esse processo é supervisionado por técnicos do FNDE e é iniciado ao término da negociação, com a assinatura do contrato também realizado pelo FNDE;

10. Análise de qualidade física: a coleta de amostras e análise das características físicas dos livros devem seguir as especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO (*International Organization for Standardization*), em português, Organização Internacional para Padronização) e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados, e são realizadas pelo IPT;

11. Distribuição: a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) é a responsável pela entrega dos livros nas escolas, por meio de contrato firmado com o FNDE. Técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação acompanham essa etapa do processo;

12. Recebimento: entre outubro do ano anterior e o início do ano letivo os livros chegam às escolas. Nas zonas rurais, a entrega é

efetivada pelas prefeituras ou secretarias municipais de educação, pois as obras são entregues a esses órgãos públicos. (FNDE, 2013)

O processo de execução do PNLD é longo e percorre várias etapas, que vão desde o momento da concepção da obra ao seu recebimento por parte do aluno nas escolas.

Uma etapa importante e que merece especial destaque é a da avaliação e classificação do material didático que particularmente é vista por Souza-Pinheiro-Passos (1999) como gesto de censura. Um dos problemas encontrados pela autora é que existe uma concepção de ciência tradicionalmente perpetuada pelo LD, sendo ele o lugar produtor de dizeres de verdade. Souza-Pinheiro-Passos (1999, p. 62) destaca que “ao transmitir ‘verdades’, o Livro Didático deverá apresentar conteúdos que sejam claros, limpos e transparentes, sem ambiguidades ou equívocos, sem preconceitos, enfim, sem erros”, ou seja, um produto final que passa por um grande processo de elaboração e que nem sempre sofre aceitação por parte de todos os seus consumidores, sejam eles professores ou alunos.

Considerando o anterior, convém expor que com relação ao primeiro processo de avaliação de materiais realizado pelo governo federal no primeiro PNLD, 263 livros foram considerados inadequados segundo o MEC, com problemas de erros de conceito, preconceito e desatualização, o que quer dizer que não se enquadraram nos critérios pré-estabelecidos. Com relação a isso, Souza-Pinheiro-Passos (1999) destaca que

Os livros didáticos recomendados estão sendo adotados em maior número de escolas e os abolidos entram na corrida para se atualizarem aos moldes do MEC e, assim, se adequarem a uma receita. É mais um produto que passa por um processo de controle de qualidade. (SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, 1999, p. 63)

Para manter-se no programa, além da adequação aos critérios do MEC, faz-se necessária constante atualização e correções desses materiais por parte de seus autores e editores.

No que se refere à avaliação do LD em Língua Estrangeira Moderna (LEM), a dinâmica é realizada

Pela formação de duplas cegas compostas, na medida do possível, por um professor da educação básica e um professor do ensino universitário.

Cada avaliador da dupla recebe um exemplar da coleção sem identificação de título, autoria e editora; da mesma forma, desconhece seu par na avaliação (DAHER et al., 2013, p. 417)

Ao longo do processo, são realizadas análises com críticas e sugestões, sempre com o acompanhamento de coordenadores.

O primeiro PNLD que incluiu o componente curricular LEM (Espanhol e Inglês), na ocasião somente aos anos finais do ensino fundamental, foi o do ano 2011 e conforme o plano, a inclusão do Espanhol significa um avanço na qualidade do ensino brasileiro. Em um mundo cada vez mais globalizado e com a língua espanhola tomando as primeiras posições entre os idiomas mais falados no planeta, é possível verificar tamanha importância da aprendizagem de línguas estrangeiras.

3.2 LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PROPOSTOS PELO PNLD 2011

Se por um lado, os livros mais aceitos para o ensino de língua estrangeira no mercado são os publicados no exterior, como afirma Tílio (2008, p. 131), os livros adotados pelo PNLD para o ensino de língua estrangeira são produzidos em terras brasileiras.

Carmagnani (1999a) ressalta que:

A adoção de um livro didático depende, sobretudo, da influência da editora junto a órgãos governamentais, de suas estratégias de marketing, dos acordos feitos junto às direções de escolas e de outros aspectos que independem das qualidades pedagógicas do material. (CARMAGNANI, 1999a, p. 128)

O que pode ser notado é que para o PNLD 2011, vários cuidados foram tomados para as coleções de LE, especialmente com grande atenção na escolha, seleção e olhar pedagógico, sempre norteados pelo seguinte critério e princípio: a língua como prática social. O edital 2011 destaca que

O ensino de Língua Estrangeira, na atualidade, busca não apenas instrumentalizar o aluno para usar a língua em diferentes práticas sociais, mas

também valorizar o caráter educativo dessa disciplina, de modo a garantir uma formação mais ampla e diversificada do indivíduo e a formação do cidadão, que pode ter, entre outras coisas, acesso à construção coletiva do conhecimento. (PNLD, 2011, p. 55)

Isso significa que é fundamental o foco não somente na língua como formas de expressão e comunicação, mas também como espaço para a construção de conhecimento, o que quer dizer que a língua é também portadora de valores e sentimentos, “constituente de significados e sentidos profundamente atrelados a processos históricos” (PNLD, 2011, p. 55). O ensino de LE aqui precisa ser entendido como atividade social histórica e ideologicamente constituída, sem contar que deve ser localmente situada, o que corresponde dizer que o aluno, nas aulas de LE, deve ser conduzido a contextos reais de uso da língua, com aspectos comunicativos.

Ao aprender uma língua estrangeira, o aluno deve ser direcionado ao acesso a produções culturais e à interação com falantes de regiões, países, culturas, etnias diferentes; portanto as coleções do PNLD devem contemplar as variedades linguísticas. É importante a ressalva de que todos esses aspectos devem estar relacionados aos contextos de vida do aluno, ou seja, os aspectos contrastivos da língua devem aparecer por meio do enfoque intercultural, o que significa dizer que a cultura do aluno deve ser sempre levada em conta no processo de aprendizagem da LE.

Vale lembrar que no decorrer da história da educação no Brasil, o governo federal, por meio de vários decretos, foi modificando sua concepção com relação ao material do PNLD no que diz respeito às LEs. Daher et al. (2013) afirmam que:

Os primeiros investimentos do governo federal com didáticos da língua estrangeira foram, em 2005, com a aquisição de materiais de língua espanhola para professores do ensino médio, em função da implantação da Lei 11.161/2005, que instituiu a obrigatoriedade de oferta do espanhol no ensino médio, e, em 2006, a distribuição de dicionário enciclopédico ilustrado trilingue libras/português/inglês para alunos surdos que se comunicam em libras da 1^a. a 4^a. séries. (DAHER et al., 2013, p. 414)

Somente no ano de 2011, ou seja, com mais de dez anos de existência, o PNLD incluiu o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM): Espanhol e Inglês. Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD:

Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes. No caso específico de Espanhol, esse momento pode significar, também, uma ampliação do número de escolas que oferecem essa língua, considerando que sua inclusão no ensino público é um fato recente. (MEC/FNDE/SEB, 2010, p. 9)

Ainda de acordo ao PNLD, a distribuição dos livros das duas disciplinas da componente curricular significa um avanço na qualidade do ensino público do Brasil. Por um lado, o aluno recebe por direito o LD impresso e o CD de uma das duas disciplinas; de acordo ao PNLD o material impresso e áudio são instrumentos confiáveis e que têm como objetivo dar ao aluno condições de aprender a ler, escrever, ouvir e falar na LE, ou seja, contribuir no seu processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades da língua. E por outro lado, o professor pode contar com o material do PNLD como um valioso suporte no planejamento e na realização das aulas. Além do livro do aluno, existe também o Manual do Professor que serve de fonte de informação e ampliação de seus conhecimentos.

Com relação a esse ponto do PNLD, Coracini (1999) indaga que nesse destaque especial ao LD, o professor que segue rigorosa e estritamente seu uso “parece nem sequer perceber a limitação de sua própria liberdade: afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas (CORACINI, 1999, p. 37).

Constata-se, portanto, que a partir do dito anterior, existe a tendência de criar-se uma crença de que o LD é um bem de consumo imprescindível para o professor e para os alunos, pois se acredita na certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que o professor o que há no livro, sendo assim, este deve obedecer ao que está escrito.

Já com relação à importância da aprendizagem de LEMs, com a frase “lugar de aprender língua estrangeira é na escola”

(MEC/FNDE/SEB, 2010, p. 11), é realizada a chamada para que, desde essa inauguração, exista a consciência de que a componente curricular LEM ocupa o seu espaço e tem importância na escola e na vida dos alunos. Daher et al. (2013), destacam que

[...] a entrada da língua estrangeira no PNLD deve ser compreendida de um ponto de vista filosófico, e não meramente comunicativo no sentido estrito: aprender uma língua não é falar/escrever, é muito mais que isso, é compreender que há parâmetros sociais que atravessam a leitura do mundo e que as línguas constroem e são construídas por esses valores. (DAHER et al, 2013, p. 418)

Nesse sentido, as coleções selecionadas no PNLD 2011, participaram do processo de avaliação pedagógica 37 coleções, sendo 11 correspondentes ao espanhol e 26 ao inglês, e dessas, somente duas de cada língua tiveram aprovação. Conforme o PNLD, as demais não cumpriram os critérios do Edital e por isso foram excluídas.

É importante recordar que as coleções aprovadas passaram por critérios gerais, que são iguais e pertinentes a todas as áreas, de acordo à legislação, às diretrizes e normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental, além da observação dos princípios éticos básicos para a construção da cidadania e convívio social e “coerência entre a abordagem teórico-metodológica por elas assumida e os objetivos e a proposta didático-pedagógica nelas explicitados” (MEC/FNDE/SEB, 2010, p.12). Critérios específicos baseados em pesquisas vêm sendo desenvolvidos nas áreas de educação e também fazem parte da avaliação. De acordo ao PNLD:

As coleções tiveram de apresentar linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas, a fim de que o aluno tenha oportunidades: de aprender a ler e escrever textos coerentes em espanhol ou em inglês, além de falar de modo adequado em diferentes situações de comunicação e de compreender essas línguas quando utilizadas por distintos falantes, em diversos contextos e em situações da vida real. (MEC/FNDE/SEB, 2010, p.12)

A partir disso, foi exigida a presença da gramática e vocabulário integrados ao ensino das quatro habilidades (escutar, falar, ler e escrever) desde a perspectiva comunicativa. Isso poderá ser constatado a seguir, quando será tratada a temática das atividades esperadas e as apresentadas para o ensino da língua espanhola como LE.

3.3 ATIVIDADES ESPERADAS VERSUS APRESENTADAS PELAS COLEÇÕES DO PNL D 2011 PARA O ENSINO DE ESPANHOL COMO LE

De acordo às exigências apresentadas anteriormente, as atividades apresentadas nas coleções, necessariamente têm que integrar o ensino das quatro habilidades (escutar, falar, ler e escrever) no ensino da gramática e vocabulário desde a perspectiva comunicativa. Além disso, a contribuição “para a formação de um aprendiz autônomo, que tenha conhecimento consciente de um repertório de estratégias de aprendizagem” (MEC/FNDE/SEB, 2010, p.12) também foi um dos critérios específicos exigidos.

Para esse tipo de trabalho, outra exigência foi a de que as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros fossem reconhecidas, o que significa dizer que haveria de se considerar o gênero, a raça e a classe social, levando-se em conta o imenso território brasileiro e a grande diversidade de contextos de ensino-aprendizagem aqui existentes.

Com relação a isso, Martin (2009), autor da coleção *Saludos*, aponta no Manual do Professor que

Esta é uma obra didática que tem como objetivo aliar o estudo específico da língua espanhola – apreensão de vocabulário, de construções sintáticas e de estruturas comunicativas – ao aprendizado das manifestações culturais dos povos falantes do idioma, visando a uma formação crítica dos educandos baseada no respeito à diferença e na construção de uma sociedade de paz. (MARTIN, 2009, p. 3)

Ainda nesse sentido, as autoras da coleção *Español ¡Entérate!* também ressaltam que

[...] espera-se que a aprendizagem do espanhol dê oportunidade ao(a) aluno(a) de aprender sobre si próprio(a) e sobre a pluralidade mundial, marcada

culturalmente de diversas maneiras e, no nosso caso, mais especificamente, sobre a do mundo hispânico. Ao estar em contato com manifestações culturais diferentes da sua, o(a) aluno(a) poderá se posicionar contra de qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de sexo, etnia, etc.¹⁹ (BRUNO et al., 2009, p. 3, tradução nossa)

Algumas características com relação às atividades de leitura e interpretação textual são peculiares nos livros didáticos de LEM como aponta Grigoletto (1999b). A autora afirma isso no que diz respeito aos LD de inglês, mas suas palavras também servem para uma reflexão com relação ao que ocorre nos livros didáticos de espanhol. Grigoletto (1999b) afirma que

Como características marcantes nas seções de leitura no LD de Inglês, nota-se a ênfase na linearidade, na sequência rígida, na repetição, na necessidade de se guiar muito de perto o aluno e no conhecimento das palavras e da gramática para se “entender” o texto. (GRIGOLETTO, 1999b, p. 80)

Grigoletto (1999b, p. 80) ainda ressalta que nas séries finais do ensino fundamental “tende-se a não se enfatizar o trabalho com leitura; o enfoque principal é na gramática em si”. A autora conclui que esse ensino de gramática aparece de duas formas, sendo a primeira desvinculada de qualquer texto e a segunda vinculada a pequenos diálogos ou textos descritivos ou narrativos. São poucos os livros que trabalham com a leitura como uma habilidade a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem.

O que é perceptível nas coleções *Saludos e Español ¡Entérate!* é que os autores procuraram estratégias para a realização de um trabalho com textos autênticos, de gêneros e origens diferentes, para que, segundo descreve Martín (2009, p. 3) no Manual do Professor “o aluno

¹⁹ [...] se espera que el aprendizaje del español dé oportunidad al/a la alumno/a de aprender sobre sí mismo/a y sobre la pluralidad mundial, marcada culturalmente de diversas maneras y, más específicamente, en nuestro caso, sobre la del mundo hispánico. Al estar en contacto con manifestaciones culturales diferentes de la suya, el/la alumno/a podrá posicionarse en contra de cualquier tipo de discriminación basada en diferencias culturales, de sexo, etnia, etc.

aprenda a perceber e a utilizar o registro adequado às situações comunicativas”. Ainda o autor aponta que

Essa diversidade contribui também para a apreensão de outros modos de sentir e ver o mundo. Considerando a faixa etária à qual se destina cada um dos volumes, os textos escolhidos apresentam uma progressão em sua complexidade formal. (MARTIN, 2009, p. 3)

As atividades são convidativas em sua forma de apresentação e o aluno é solicitado a expressar-se de forma oral ou escrita e a compreender a leitura dos textos escritos. É possível verificar que o trabalho com a leitura como habilidade a ser desenvolvida é um dos propósitos da coleção *Saludos*. Também com relação às habilidades de compreensão, as autoras da coleção *Español ¡Entérate!* ressaltam que nos livros dos 6º. e 7º. anos, o foco está direcionado à compreensão geral.

Considerando o exposto anteriormente, com relação ao que é esperado dos LD, de um modo geral, as atividades das coleções estão apresentadas da seguinte forma:

Coleção Español ¡Entérate!:

Os quatro livros da coleção apresentam unidades com estrutura variável, de acordo ao tema, sem sequência fixa. Essas unidades estão divididas em dois subtemas. No início de cada unidade existe uma atividade lúdica de introdução. Os exercícios que compõem as unidades são sinalizados para que os professores e alunos saibam a habilidade que será trabalhada: falar, escrever, ler e escutar (não necessariamente nessa ordem).

No final de cada livro há um apêndice que contém exercícios complementares de compreensão auditiva, exercícios para melhorar a pronúncia, passatempos (atividades lúdicas e desafiadoras) e um livro de leitura, definido pelas autoras como atividade de leitura graduada, ou seja, adequada aos conhecimentos linguísticos em desenvolvimento correspondente ao ano que o aluno está cursando. Há um CD que acompanha cada livro para a prática de compreensão auditiva e realização das tarefas que requerem o seu uso.

Coleção Saludos:

A coleção também, assim como a anterior, é composta por quatro livros. Cada um deles está organizado em oito unidades temáticas com conteúdos comunicativos e gramaticais específicos e exercícios de revisão ao final da sequência de duas unidades. No início de cada unidade é proposto um exercício de áudio em que o aluno é conduzido a escutar para depois ler o texto no LD e para isso há um CD que acompanha cada livro. Outros exercícios com o uso de informações e estruturas linguísticas são propostos para que o aluno possa expressar-se oralmente. Além disso, são sugeridas atividades em duplas, atividades de produção escrita com uso de dicionário e atividades com o uso de canções.

Existem propostas de trabalhos em grupos possibilitando atividades de modo interdisciplinar, inclusive com propostas de trabalhos de tradução, envolvendo assim a disciplina de língua portuguesa.

Algumas atividades presentes nas coleções serão tratadas nos próximos capítulos que serão dedicados a sua análise desde a perspectiva do uso da tradução.

4 APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS IMPRESSOS DO PNLD 2011

[...] a legitimação do livro didático se daria, então, na escola, instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo, é evidente, os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói. (CORACINI, 1999, p. 33)

O papel do LD nas escolas públicas e privadas em todo Brasil é indiscutivelmente de destaque. No ensino de línguas estrangeiras (LE) ele é protagonista em muitos processos de ensino-aprendizagem e, como já citado, de acordo com Araújo (2012, p. 647), é “na maioria das vezes, a única fonte de insumo para professores e alunos”.

Com essas considerações iniciais, acredita-se que a análise das coleções *Español ¡Entérate!* e *Saludos* vêm contribuir para uma reflexão sobre o material pedagógico disponível no mercado e que faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Serão aqui apresentadas as coleções e, posteriormente, realizar-se-á a análise das atividades com o uso da tradução, encontradas nos dois livros didáticos, averiguando-se as linhas de abordagens propostas pelos autores e as encontradas nos materiais.

O Guia do Livro Didático do PNLD 2011, conforme apresentado no capítulo anterior, exhibe um quadro comparativo das coleções de espanhol, de acordo ao solicitado pelo edital, e como essas atenderam a tais critérios. Referem-se às coleções de espanhol os Códigos 24870COL25 –*Español ¡Entérate!* e 24999COL25 – *Saludos*.

Quadro 2 - Comparativo das coleções de LEM PNLD 2011²⁰

Código da Coleção	Abordagem da Compreensão Escrita	Abordagem da Produção Escrita	Abordagem da Compreensão Oral	Abordagem da Produção Oral	Abordagem da Gramática/ Vocabulário	Diversidade/Cidadania/Consciência Crítica	Manual do Professor
24870COL25							
24999COL25							

(+) Níveis de qualificação (-)

A partir desse quadro é possível, por meio dos níveis de qualificação, inferir que a coleção *Saludos* recebe uma baixa qualificação quanto à oralidade (Abordagem da Compreensão e Produção Oral) e atende de modo mais satisfatório quanto à Abordagem da Compreensão Escrita, os temas propostos com relação à Diversidade, Cidadania e Consciência Crítica, assim como o Manual do Professor.

A coleção *Español ¡Entérate!*, de acordo com os níveis de qualificação, se destaca somente em relação à Abordagem da Produção Escrita, apresentando uma baixa qualificação com relação a outros três quesitos: Abordagem da Compreensão Escrita, Abordagem da Gramática/ Vocabulário e o Manual do Professor.

²⁰ O quadro comparativo das coleções encontra-se na p. 20 do Guia do Livro Didático do PNLD 2011.

4.1 APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO *ESPAÑOL ¡ENTÉRATE!*

A obra é uma publicação da Editora Saraiva e foi escrita por três autoras: Fátima Cabral Bruno, Margareth Mendes e Sílvia Arruda. A 3ª edição²¹, tomada como base para este trabalho, é composta por quatro livros e um CD de áudio acompanha cada exemplar.

No início de cada livro aparece uma saudação das autoras apontando a importância da aprendizagem do espanhol, especialmente em um mundo globalizado, intitulada como *¡Hola!*. Cada volume está dividido em oito unidades temáticas e ao final de cada duas unidades seguidas há uma oficina de criação (*Taller de creación*), cujo objetivo, segundo as autoras, é a elaboração de projetos que estejam envolvidos com temas de unidades já estudadas.

Em cada volume existe um apêndice com exercícios complementares, cuja composição é a seguinte: exercícios de compreensão auditiva, exercícios para trabalhar a pronúncia (*Mejorando la pronunciación*), exercícios lúdicos de passatempo (*Pasatiempos*) e a transcrição de textos dos exercícios complementares de compreensão auditiva. As últimas páginas são dedicadas à leitura e por isso há uma seção chamada *Lectura*, com textos escritos pelas próprias autoras e exercícios variados de compreensão referente a esses textos.

O material de divulgação da Editora Saraiva conta também com o Manual do Professor, sendo este dividido em duas partes, a primeira com esclarecimentos e orientações sobre a coleção, metodologia e pressupostos teóricos utilizados na dinâmica de elaboração do material, ainda contendo sugestões de bibliografia para o trabalho docente de estudos. Na parte seguinte estão as orientações específicas de cada unidade, com as indicações culturais, sugestões de atividades extras e trabalhos interdisciplinares e comentários sobre as atividades propostas. Esse manual é reproduzido de modo igual nos quatro livros da coleção.

As unidades estão organizadas da seguinte forma: tema e vocabulário, compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral e gramática. As habilidades de escuta, fala, leitura e escrita são contempladas pelas autoras, no material, por meio das atividades propostas.

A partir de cada tema são desdobrados os exercícios e atividades de cada unidade. O contato com o vocabulário ocorre no início de cada uma delas, através da realização de uma atividade lúdica

²¹ No ano 2002 foi lançada a primeira edição, posteriormente em 2006 a segunda, em 2009 a terceira e em 2011 a quarta edição.

em que o aluno terá que executá-la partindo do seu conhecimento prévio ou por meio de pesquisa. Como exemplo, segue a figura abaixo, de um exercício inicial da Unidade 2, livro do 6º ano, cuja unidade temática é *¡Qué bien se está entre amigos!*

2

¡Qué bien se está entre amigos!



Apellidos hispánicos:

sopa de letras																
V	E	L	A	Z	Q	U	E	Z	X	H	P	C	T	U	J	A
A	C	C	N	L	G	B	I	N	U	Ñ	E	Z	B	A	A	L
Z	H	V	P	B	F	L	G	B	L	X	L	O	Y	S	R	O
S	E	R	R	A	T	A	U	G	I	O	A	D	M	V	A	R
B	V	X	F	H	N	Z	T	E	Z	C	Y	O	N	D	M	A
M	E	D	R	M	Q	I	N	L	L	O	S	A	T	I	G	
E	R	O	J	A	S	U	E	A	F	N	Y	G	E	A	L	U
N	R	U	S	A	L	E	R	I	B	A	Ñ	E	Z	O	L	N
D	I	A	Z	B	V	Z	R	C	I	O	P	L	T	G	O	H
O	A	L	L	E	N	D	E	E	C	A	S	T	I	L	L	O
Z	V	U	B	D	H	P	Z	J	P	D	V	D	G	E	A	S
A	L	Q	R	A	C	M	O	M	T	J	G	P	C	S	O	I

Llémbales la atención sobre la diferencia de las letras en los apellidos hispánicos.

14
catorce

Figura 1- Atividade do livro 6º ano da coleção Español ¡Entérate! , Unidade 2, p. 14

Os textos presentes na coleção são diversificados e vão desde a publicidade a textos jornalísticos, conforme pode ser verificado no exemplo da figura a seguir.

¿De moda?

Para que los/as alumnos/as tengan el vocabulario necesario para desarrollar algunas de las actividades de la Unidad, te sugerimos que explotes el pasatiempo inicial.

LEER 1. Lee el texto y contesta:

TIP
"Estar de moda": observa que la preposición usada es de.

ASÍ ERAN



De moda
Faldas larguissimas, botines, corsés que cortaban la respiración, volantes, guantes, sombrillas, sombreros. ¡Todo junto! Así no se veía ni un centímetro de piel. ¡Enseñar los tobillos era un verdadero escándalo!

corsé – prenda interior de material resistente que se ajusta al cuerpo desde el pecho hasta las caderas.

ASÍ SOMOS



De moda
¡A nuestro aire! Se lleva de todo y el secreto es la comodidad. Tejanos, piel, lycra, plástico... ¡todo viste! Pelo de colores, mechas, clips... ¡Ah! Y enseñamos lo que queremos.

(Revista Súper Pop, n. 570, enero 2000, p. 73.)

treinta y siete **37**

Figura 2 - Atividade do livro 7º ano da coleção Español ¡Entérate! , Unidade 3, p. 37

Nas atividades de compreensão escrita, conforme aponta a resenha da coleção no Guia do Livro Didático do PNL D 2011 (MEC/FNDE/SEB, 2010, p. 23), “predominam as questões de localização e cópia de informação. Entretanto, há outras estratégias, tais como a compreensão global do texto e produção de inferência”. Embora sejam abordadas características próprias da leitura de alguns gêneros textuais, são poucos os exemplos de atividades que fazem uso do contexto de produção textual. As atividades gramaticais são elaboradas de forma com que o aluno realize as suas leituras e as complete, dando ênfase na estrutura e não na condução de uma reflexão sobre a língua por parte do aluno. As atividades de produção oral, em grande parte, são compostas de pequenos diálogos e conversas, conforme apresentamos como exemplo a atividade abaixo.

Figura 3: Atividade do livro 7º ano da coleção *Español ¡Entérate!*, Unidade 3, p. 48

HABLAR 4. En parejas.

Elaboren un diálogo para esta situación: están delante de los escaparates del ejercicio 3 y están hablando sobre las ropas, los colores y los gustos personales de cada uno. Luego, preséntenlo al grupo.

Orienta a los/as aprendices a que retomen el cuadro de función comunicativa del ejercicio 7, p. 43, para preparar el diálogo.

○ blanco	● naranja	● azul claro	● beige
● amarillo	● marrón	● azul oscuro	● lila
● rosa	● verde claro	● negro	● gris
● rojo	● verde oscuro	● morado	● ocre
			● granate




Figura 3 - Atividade do livro 7º ano da coleção *Español ¡Entérate!*, Unidade 3, p. 48

As atividades são baseadas nas informações que aparecem com relação a alguns gêneros textuais trabalhados nos livros e propõem produções escritas, com planejamento. Esses trabalhos são do tipo que requerem acompanhamento, orientação e revisão textual. Souza (1999, p. 136) aponta que com o trabalho de produção escrita “o aluno-autor deve ser responsável pelo que escreve; seus textos devem ser suficientemente coesos, coerentes, claros para que seu leitor-professor possa interpretá-los”, seguindo ainda a lógica de que um bom texto precisa ser “interpretável”.

Segundo indica o próprio Guia do Livro Didático do PNL D 2011 (MEC/FNDE/SEB, 2010, p. 25), apesar de serem oferecidos esses tipos de atividades, não existem atividades específicas de pré-leitura que

acionem os conhecimentos prévios sobre o assunto ou que levem o aluno a levantar hipóteses sobre os temas. Nesse sentido, Grigoletto (1999a, p. 76) ressalta que o LD “induz a que se delineiem papéis fixos, padronizados, regidos pela disciplina da homogeneização, da repetição e do caminho já estabelecido por outras mãos”. É importante deixar espaço aberto ao conhecimento prévio do aluno para que a sua experiência sobre os temas abordados possam fazer com que a leitura seja também um momento de encontro do conhecido com o ainda desconhecido, momento de reflexão e aprendizagem, em outras palavras, momento de descoberta.

4.2 APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO *SALUDOS*

A obra do autor Ivan Martin, lançada pela editora Ática em 2009, é composta por quatro livros. A coleção já se encontra em sua 3ª edição (2012) e para efeitos desse trabalho será utilizada a 1ª edição.

Cada livro apresenta oito unidades temáticas, um projeto ao final de cada unidade ímpar (totalizando quatro) e uma proposta de revisão ao final de cada unidade par (totalizando quatro). Ao final de cada volume há também sugestões de leitura, bibliografia, um glossário, além de quatro atividades de leitura e um CD de áudio.

Assim como a coleção anterior, um Manual do Professor também está presente na coleção *Saludos*, sendo esse comum para cada um dos livros, com uma breve apresentação da obra, seu referencial teórico, as concepções de linguagem e aprendizagem, estrutura da coleção, sugestão para o planejamento do ano letivo com os conteúdos linguísticos e comunicativos, bem como as sugestões de atividades complementares e de avaliações.

No início de cada volume há uma apresentação (*Presentación*) comum a todos os livros da coleção. Nela o autor menciona a importância da aprendizagem de LE sob dois aspectos: inclusão linguística (social) e reconhecimento de nossa identidade latino-americana.

Cada volume possui as suas unidades temáticas organizadas da seguinte forma: temas e vocabulários, compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral e gramática. Observa-se que com relação às atividades gramaticais o autor exige maior reflexão do aluno conforme há progressão anual.

A compreensão de leitura é trabalhada na seção *Así lo dices* e em todos os volumes. Além de explorar as capacidades de compreensão global, localização e cópia de informação a partir de informação, as

seções seguintes *Lee y reacciona* e *Así se expresa la gente* (volumes 3 e 4) também trabalham com comparação de informações, produção de inferência, identificação do sentido de palavras e expressões pelo contexto, identificação de relações entre textos de um mesmo tema e, algo importante a ser destacado nesse trabalho, a tradução de letras de canções e poemas, conforme segue o modelo de atividade abaixo. Logo após a letra da canção, o autor convida o aluno a verificar os pares de palavras com sentidos opostos, instiga o aluno a refletir sobre a letra da música e lhe solicita significados de expressões, tudo isso de modo contextualizado.

Lee y reacciona

1 Lee esta versión de una conocida canción de Cazuza (1958-1990):
En <www.youtube.com.br> encuentras muchas grabaciones de esta canción, en las dos versiones.

El tiempo no para

Disparo contra el sol
 con la fuerza del ocaso.
 Mi ametralladora
 está llena de magias.
 Pero soy sólo un hombre más.
 Cansado de correr
 en la dirección contraria,
 sin podio de llegada
 y mi amor me corta la cara,
 porque soy sólo un hombre más.
 Pero si pensás que estoy derrotado,
 quiero que sepas que me la sigo jugando
 porque el tiempo, el tiempo no para.

Unos días sí, otros no,
 estoy sobreviviendo sin un rasguñón,
 por la caridad de quien me detesta.

Y tu cabeza está llena de ratas.
 Te compraste las acciones de esta farsa
 y el tiempo no para.
 Yo veo al futuro repetir el pasado,
 veo un museo de grandes novedades
 y el tiempo no para, no para, no.

Yo no tengo fechas para recordar,
 mis días se gastan de par en par
 buscando un sentido a todo esto.
 Los noches de frío es mejor noocer,
 las de calor se sabe matar no morir
 y así nos hacemos argentinos.
 Nos tildan de ladrones, maridos, taloperos,
 y ellos sumergieron a un país entero,
 pues así se roba más dinero.

Y tu cabeza está llena de ratas.
 Te compraste las acciones de esta farsa
 y el tiempo no para.
 Yo veo al futuro repetir el pasado,
 veo un museo de grandes novedades
 y el tiempo no para, no para, no.

Propónles la actividad a tus alumnos para el vocablo: pensar.

Imagen: BERSUIT VERGARABAT (2017)

Versión de Bersuit Vergarabat. Extraída de <www.planetadeletras.com>.
 Acceso el 26 de febrero de 2008.

A coleção ainda possui a seção intitulada *Actividades de Lectura* com textos literários de escritores espanhóis e hispano-americanos.

Embora contemple atividades de pós-leitura, assim como a coleção *Español ¡Entérate!*, não há atividades de pré-leitura, segundo aponta o Guia do Livro Didático. Porém, é preciso chamar a atenção sobre a possibilidade de que o aluno já tenha tido contato com alguma das canções ou poemas que aparecem nos livros, o que configuraria sim um contato prévio, ainda que seja somente o nome da obra ou autor.

A seção com o nome de *Projectos* objetiva a produção escrita com textos dos alunos e aparece sempre ao final das unidades ímpares, possibilitando trabalhos interdisciplinares, inclusive o de tradução que pode ser realizado com a disciplina de língua portuguesa. A seguir, é apresentada a figura 5 no qual é proposta a atividade, e como sugestão, o autor aponta a possibilidade de que o trabalho seja realizado de modo interdisciplinar.

Proyecto 3

Campaña publicitaria

Interdisciplinariedad: este proyecto puede ser llevado a cabo en conjunto con los profesores de otras asignaturas: Portugués, Artes, Informática y Biología. Para eso, se necesita entablar una discusión entre todos para establecer el papel de cada asignatura en el proyecto. Los profesores de Artes e Informática, por ejemplo, pueden trabajar con los alumnos en la producción gráfica de los carteles; el profesor de Biología se encargará de orientar las investigaciones sobre los problemas del barrio; los profesores de Portugués y Español pueden trabajar en la producción de los textos, en el caso de que opten por hacer carteles bilingües.

Objetivo

Todos sabemos que la naturaleza está siendo destruida por los intereses económicos de la vida moderna y que necesita ayuda, pero también sabemos que si cada uno de nosotros hiciera su parte lograríamos todos vivir en un mundo mejor. Así que vamos a hacer una campaña publicitaria en favor de la preservación de la naturaleza.

¡Manos a la obra!

Materiales

- fotos
- lápices de colores
- papeles para carteles
- bolígrafos de colores

Paso a paso

1. Qué pasa en nuestro barrio

Cada grupo debe hacer una investigación sobre los daños a la naturaleza que se producen en su barrio. Se puede observar la basura en las calles, el derroche de agua, la falta de zonas verdes y de interacción de la gente con la naturaleza, el volumen de vehículos automotores que circulan por las calles, etc.

Tras observar los problemas del barrio, el grupo elige los más graves, que serán el blanco de la campaña. Si se elige la basura en la calle del barrio, por ejemplo, se puede empezar la investigación de la(s) causa(s) probable(s) con preguntas como: ¿Hay muchas o pocas papeleras en las calles? ¿Las personas tiran basura a la calle? ¿Por qué lo hacen? ¿Se recoge regularmente la basura? ¿Cómo se organiza la recogida de basura en tu ciudad?

2. A quién se dirige

Para empezar a producir la campaña, hay que reflexionar: ¿A quién se dirige? ¿Se debe utilizar el tratamiento formal o informal? ¿Dónde realizarla? Si el público al que se dirige la campaña son los estudiantes, por ejemplo, entonces puede realizarse en la escuela.

Figura 5 - Atividade do livro 7º ano da coleção Saludos, Unidade 5, p. 88

O trabalho de compreensão oral é enfatizado por meio da seção *Charla*, com a presença de diversos gêneros textuais; geralmente as atividades envolvem conversas entre amigos e/ou familiares.

De acordo ao Guia do Livro Didático do PNLD 2011 (MEC/FNDE/SEB, 2010, p. 32) “existem poucas atividades que levam o aluno a observar a forma como os textos refletem as intenções, os objetivos comunicativos, os estados de ânimo e as atitudes dos interlocutores, bem como as consequências dessas variações” no processo da comunicação.

O relevante dessa coleção é que, já na apresentação das unidades temáticas, o autor parece dialogar com o aluno, fazendo com que ele se sinta motivado a descobrir as respostas às perguntas que lhes são propostas. Diferentemente do que ocorre em outros materiais e como aponta Grigoletto (1999b, p. 81) afirmando que “as tarefas do aluno são extremamente limitadas e ‘mecanizadas’, com ênfase na utilização de habilidades simples, tais como o reconhecimento de informações explícitas”, na coleção *Saludos* é notável de que se espera do aluno não só habilidades simples, mas reflexão e produção.

Após esta breve apresentação das duas coleções que são objetos dessa dissertação, são apontadas a seguir as atividades de tradução que nelas estão presentes.

4.3 AS ATIVIDADES DE TRADUÇÃO NAS COLEÇÕES *ESPAÑOL ¡ENTÉRATE!* E *SALUDOS*

Duas coleções de LEM – Espanhol compõem o PNLD 2011: *Español ¡Entérate!* e *Saludos*, conforme foi apresentado anteriormente. Nesse sub-capítulo, serão apresentadas as atividades destas coleções desde a perspectiva da tradução como prática didática.

Como já mencionado no primeiro capítulo e tomando como referência Vega (2003), Costa (1988) e Belisario (2004), o uso da tradução em sala de aula como atividade comunicativa permite o trabalho de contraste entre as línguas de forma consciente. Costa (1988, p. 286) afirma que “um uso inteligente e sensato da tradução implica numa reformulação política do ensino de língua estrangeira”.

Justamente com base nesta afirmação, e por se tratar de uma implementação – já que por primeira vez o espanhol, como língua estrangeira, faz parte desse programa do governo –, acredita-se que a análise posterior a esta apresentação das atividades venha contribuir para a verificação da presença da tradução nos materiais didáticos e no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

4.3.1 Atividades de tradução da coleção *Español ¡Entérate!*

Não há atividades com o uso da tradução nesta coleção. Os dois últimos volumes, 3 e 4 (8º e 9º anos respectivamente), não apresentam nenhum tipo de exercício com o uso da tradução e as autoras parecem não optar pelo uso desse tipo de atividade.

Com relação aos dois primeiros volumes (6º e 7º anos), não há exercícios propriamente definidos como tradutórios, mas as autoras sugerem que o professor esclareça os alunos a respeito de algumas questões quanto às diferenças fonéticas entre o português e o espanhol, como é o caso do exercício que indicamos a seguir.

Orden de los apellidos en el mundo hispánico:

Pablo Giménez Valdés

apellido paterno apellido materno

- ¿Existen letras diferentes en una y en otra?
Si.
- ¿Qué letra existe en el alfabeto español que no hay en el portugués?
Ñ.

Sugerencia: Puedes aclarar dudas que tengan los/as alumnos/as en cuanto a las diferencias fonéticas entre las dos lenguas.

Figura 6 - Atividade do livro 6º ano da coleção *Español ¡Entérate!*, Unidade 1, p. 17

Em outra atividade (Figura 7), as autoras propõem um exercício em que o aluno deverá completar um quadro com a transcrição de um áudio. Os personagens são alguns jovens que comentam sobre as brincadeiras de que mais gostam. Como apoio, as autoras escrevem algumas traduções a algumas dessas brincadeiras, como indicação de procedimento da atividade para os professores. Sem posicionar-se frente ao contexto cultural, aparece, por exemplo, a palavra *papalotes* que em

alguns países de língua espanhola, como México, significa papagaios e que em outros países da América Latina, como Chile, por exemplo, são conhecidos como *cometas*. Talvez, para que isso fosse mais bem contextualizado para os professores, as autoras poderiam colocar a referência da palavra na (LE), ou seja, país onde é empregada, e da mesma forma isso na (LM), pois a palavra papagaio, em português, em algumas regiões do país, é conhecida como pipa, pandorga, entre outros substantivos.

- 20.** Vas a escuchar a algunos jóvenes que comentan a qué les gusta jugar, cómo y dónde. Completa el cuadro con lo que dijo cada uno de ellos.

Columpiarse, en portugués, *balançar-se*; la mancha, en portugués, *pega-pega*; papalotes, en portugués, *pipa* ou *papagaio*; las bolas, en portugués, *bolinhas de gude*.

Nombre	Le gusta/n...	No le gusta/n...	Prefiere...	¿Dónde?
Mariana	Jugar a las muñecas.	Columpiarse (tiene miedo).	Jugar con sus amigas del cole.	Le gusta jugar en casa o en la casa de una amiga.
Belén	Jugar al escondite / a la mancha.	Jugar a las muñecas.	Jugar con sus amigos.	Le gusta jugar al aire libre / en la plaza.
Martina	Coleccionar y cambiar papel de carta.	Los juegos con pelota.	Jugar con sus primas y primos.	Le gusta jugar en el patio de su casa.
Ramón	Montar en bicicleta / empinar papalotes / jugar a las bolas.	Jugar al ajedrez / jugar con sus hermanas.	Jugar con sus amigos del barrio.	Le gusta jugar en la calle.
Nicolás	Jugar a los videojuegos.	Jugar al aire libre / al fútbol / correr / a la escondida.	Jugar solo.	Le gusta jugar en su habitación.
Arturo	Jugar a casi todos los juegos.	Saltar la cuerda.	Jugar con sus hermanos y amigos.	Le gusta jugar en su casa o en el patio de la iglesia.

Figura 7 - Atividade do livro 6º ano da coleção Español ¡Entérate! , Apêndice, p. 128

Como aponta Costa (1988, p. 289) os exercícios de “tradução de frases isoladas podem causar mais mal que bem” (como pode ocorrer no exemplo anterior), e por isso é importante sempre ter presente que as opções de tradução estão relacionadas com o tipo de discurso e o contexto.

Já em outra atividade, as autoras tomam esse cuidado e sugerem ao professor que apresente (caso tenha conhecimento) outras variantes, conforme apresentado na figura 8. Da mesma forma, nessa atividade poderão ser encontrados diferentes nomes para as peças de roupas, bem como diferentes traduções.

A nuestro aire

Las prendas de vestir no tienen los mismos nombres en todos los países hispanos. Si conoces otras variantes, puedes dárselas a los/as alumnos/as. Puede pasar también que alguno/a de ellos/as conozca otras variantes. En ese caso, valora las nuevas informaciones que puedan dar al grupo e incentívalos/as a participar activamente en la dinámica de clase.

Roberto y Claudia son hermanos.
Cuando tienen que ir a una fiesta
no saben qué ponerse. Mira qué lío hay en el dormitorio.
Ordena las letras y descubre el nombre de cada prenda.

A (mi / tu / su / nuestro / vuestro)
aire – con estilo propio.

1 jatorusde <i>sujetador</i>	7 sabto <i>botas</i>	13 senloatanp <i>pantalones</i>	20 ragro <i>gorra</i>
2 atocrab <i>corbata</i>	8 jansote <i>tejanos</i>	14 teinecalcs <i>calcetines</i>	21 patazos <i>zapatos</i>
3 llatipaaz <i>zapatilla</i>	9 dasanlisa <i>sandalias</i>	15 metasaci <i>camiseta</i>	22 zotapa ed censota <i>zapato de tacones</i>
4 otisved <i>vestido</i>	10 fadla <i>falda</i>	16 sacami <i>camisa</i>	23 ombbrero <i>sombrero</i>
5 cáhnadl <i>chándal</i>	11 garba <i>braga</i>	17 zonclalciso <i>calzoncillos</i>	24 muclosasu <i>musculosa</i>
6 séutre <i>súeter</i>	12 pot ed ritatis <i>top de tiritas</i>	18 zadaorac <i>cazadora</i>	25 jrate <i>traje</i>
		19 cotors senloatanp <i>pantalones cortos</i>	26 lochace <i>chaleco</i>
			27 mfadilani <i>minifalda</i>
			28 nomo <i>mono</i>



36 treinta y seis

Figura 8 - Atividade do livro 6º ano da coleção Español ¡Entérate! , Apêndice, p. 128

4.3.2 Atividades de tradução da coleção *Saludos*

Diferentemente da coleção *Español ¡Entérate!*, a coleção *Saludos* apresenta 21 atividades com o uso de exercícios de tradução. Serão aqui apresentadas algumas dessas atividades selecionadas para análise, haja vista que as que aqui não figuram apresentam estrutura semelhante às analisadas.

O trabalho de atividades envolvendo o uso da tradução está mais presente no livro 1 (6º ano) e depois se mantém praticamente em quantidade proporcional nos demais livros da coleção. Como aponta Vega (2003), é possível verificar que nessa coleção a tradução pedagógica é mais um recurso no processo de aprendizagem da língua, aplicado em todos os níveis.

As atividades que envolvem o uso da tradução são variadas e, em algumas, como apresentado no início deste capítulo, o autor propõe a sua realização de modo interdisciplinar.

Logo na primeira unidade do livro do 6º ano, o autor, nas instruções, sugere ao professor para que comente com os seus alunos as equivalências de *Enseñanza Primaria y Secundaria* e Ensino Fundamental I e II, embora em alguns países hispânicos a *Secundaria* corresponda ao Ensino Médio.

Na atividade da página 28 desse mesmo livro, não se faz precisamente o uso da tradução, mas o autor chama a atenção do professor com relação ao aspecto contrastivo da língua, como é possível de ser averiguado na figura abaixo.

Cómo se usa

El objetivo de esta sección es sistematizar los contenidos gramaticales estudiados en la unidad: verbos **ser**, **tener** y **llevar**, género, número y artículos (determinados e indeterminados).



Bud Blake, Tigrillo, 2 de febrero de 2002.

a. La diferencia es que "niña se escribe con a y niño con o"

- ¿Cuál es la principal diferencia entre las niñas y los niños según el cómic?
- ¿En portugués también es así?
- ¿En portugués todas las palabras femeninas terminan en a?

b. Se esperará que los alumnos contesten que sí, que también en portugués en general las palabras femeninas terminan con a y las masculinas con o.
c. Se espera que los alumnos digan que no. Pero, si eso no ocurre, puedes darles algunos ejemplos: a miúdo, a moto, etc. Comenta con ellos que en español sucede lo mismo:

Figura 9 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Unidade 2, p. 28

O mesmo ocorre nas instruções dadas ao professor, um pouco mais adiante, na Unidade 3. Nelas o autor recomenda que o professor esclareça que *estar en paro*, em espanhol, significa estar desempregado, em português.

Já com relação às expressões idiomáticas, o autor aponta diferentes formas existentes no espanhol e sugere ao professor para que comente isso com os seus alunos, conforme segue a figura.

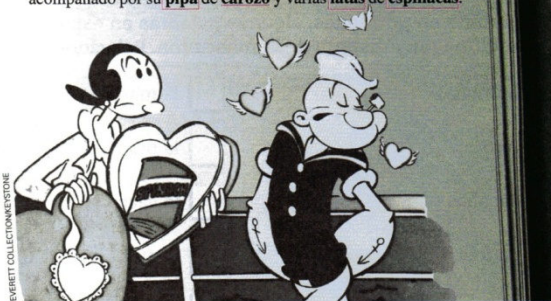
6 Ahora lee esta noticia y rellena los huecos con los artículos. Además, subraya las palabras en negrita que sean masculinas y haz un círculo en las femeninas:

Diles a tus alumnos que **pipa de carozo** es lo mismo que **cachimbo de madeira** en portugués. La expresión es absolutamente extraña al español peninsular, donde se diría **pipa de madera**.

Debuta Popeye

1 de julio de 1929.

— La — última **moda** en **personajes de historietas** es — un — **marinero** con un solo **ojo** y devorador de **espinacas** en lata. — El — corajudo **marinero** Popeye, creado por — el — estadounidense Helice Crisler Segar, está siempre acompañado por su **pipa de carozo** y varias **latas de espinacas**.



Adaptado de Junior — Crónica del siglo XX, Buenos Aires, El Ateneo, 1997.

Figura 10 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Unidade 2, p. 30

Também com relação à fonética, o autor sugere uma pequena explicação do professor, comparando o som das vogais da língua espanhola com a língua portuguesa. Na figura abaixo é possível constatar isso no contexto da atividade.

Algo más

El objetivo de la primera actividad de esta sección es trabajar los sonidos de las vocales. Comenta con tus alumnos que en español no hay sonidos nasales y que los sonidos de la **E** y de la **O** nunca son abiertos. Además, explicales que la **E** y la **O** al final de las palabras no suenan como I y U, como suele ocurrir con el portugués en algunas regiones.

8 **1** Escucha la lectura de este poema del uruguayo Pedro Cerrillo.
Enseguida, repite las palabras en negrita:

Se va, se va la **lan**cha
Se va, se va el vapor
Y el lunes por la **ma**ñana
También se va mi amor.
Temprano me **lev**anto
Y voy a la orilla del mar
A preguntarles a las olas
Si es que lo han visto pasar
Las olas me **respon**den
Que sí, que lo han visto pasar
Con un ramito en la **ma**no
Para su amada **lle**var.

Pedro Cerrillo, A la rueda, rueda..., Madrid, Anaya, 2000.

SIMONE MATTARUZZO DA EDITORA

Figura 11 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Unidade 2, p. 32

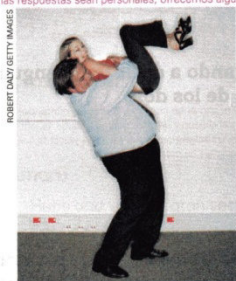
Com um exercício que é apresentado na figura 12 (comparação entre pessoas), o autor também orienta o professor para que comente sobre expressões nos dois idiomas, embora fosse interessante esclarecer que as expressões abaixo não são utilizadas no português do Brasil, mas sim no português de Portugal, em que se emprega “mais grande” (grifo nosso) e “mais pequeno” (grifo nosso), aproveitando assim para mostrar as variantes da LM do aluno por meio do ensino da LE.

Comenta con tus alumnos que las expresiones **mayor que** y **menor que** corresponden a **más grande que** y **más pequeño que** – que, a diferencia del portugués, se pueden usar.

8 Observa las fotos y escribe frases comparativas:

• Aunque las respuestas sean personales, ofrecemos algunas posibilidades:

A que no sabes que hay algunas comparativas irregulares: mejor, peor, mayor, menor?



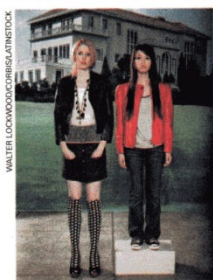
Mercedes y Luis

a. *Luis es más gordo que Mercedes.*



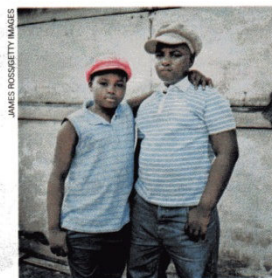
Julia y Leonor

d. *Julia es tan simpática como Leonor.*



Susana y Tania

b. *Tania es más baja que Susana.*



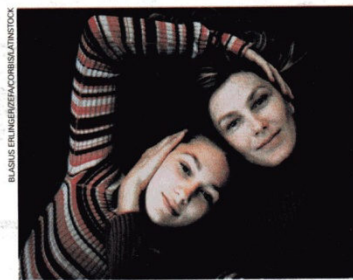
Javier y Ramón

e. *Ramón es más gordo y más alto que Javier.*



Ana y Lola

c. *Ana es tan alta como Lola.*




Marisol y Ester

f. *Ester es menos joven que Marisol.*

Figura 12 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Unidade 3, p. 49

Conforme já mencionado, o autor propõe alguns trabalhos interdisciplinares na seção intitulada *Proyecto*. Entre algumas

disciplinas, é proposto o trabalho de produção textual em português e espanhol. A seguir é apresentada uma atividade desse cunho que pode ser encontrada no livro do 6º anos. Na figura 13, a proposta de trabalho é a elaboração de um álbum de fotos com a sugestão de que as produções textuais sejam bilingües.



Proyecto 2

Álbum de fotos

Objetivo

Hacer un álbum de fotos en que se presenten a las personas de la familia.

¡Manos a la obra!

Materiales

- tijeras
- cuaderno (de los que se utilizan para dibujar, de veinte hojas)
- pegamento
- fotos de la familia
- lápices de colores
- diccionario
- papeles de colores

Interdisciplinaridad: este proyecto puede ser llevado a cabo en conjunto con los profesores de otras asignaturas: Artes, Informática, Historia y Portugués. Para eso, se necesita entablar una discusión con los profesores de las materias involucradas en el proyecto para definir el papel de cada uno. El profesor de Historia, por ejemplo, puede pedirles a los alumnos que investiguen los datos históricos; los profesores de Artes e Informática se encargan de la parte gráfica del proyecto; y los profesores de Portugués y Español pueden trabajar la producción de los textos en los dos idiomas.

Paso a paso

1 Escribe la presentación

En las primeras hojas del cuaderno, escribe una pequeña introducción para presentar a tu familia. Para empezar puedes decir cómo te llamas, cuántos miembros tiene la familia, cómo se llaman los más allegados, dónde viven y también contar alguna cosa de tus antepasados.

2 Elige las fotos

Busca en tu casa fotos de todos los miembros de la familia. No te olvides de pedir permiso a tus padres para utilizarlas. Pega las fotos en las hojas del cuaderno, reservando espacio para escribir los subtítulos de las fotos y hacer la decoración.

Através das atividades da seção *Proyecto*, é possível constatar o que aponta Costa (1988, p. 286) ao afirmar que os alunos são colocados em um confronto cultural sendo assim possível “ter mais consciência das diferenças”; diferenças essas entre as duas línguas e também culturais.

Em uma das atividades em que são trabalhadas conjugações verbais, o autor sugere que o professor comente aos seus alunos a semelhança entre o espanhol e português nas terminações verbais.

2 Utiliza las terminaciones de presente de indicativo y conjuga los siguientes verbos:

Comenta con tus alumnos que las terminaciones que se utilizan para conjugar los verbos en presente son muy semejantes al portugués.

a. beber bebo, bebes, bebe, bebemos, bebéis, beben

b. cantar canto, cantas, canta, cantamos, cantáis, cantan

c. vivir vivo, vives, vive, vivimos, vivís, viven

d. desayunar desayuno, desayunas, desayuna, desayunamos, desayunáis, desayunan

Verbos regulares son aquellos que no sufren modificación en la raíz cuando son conjugados. Observa las terminaciones:

PRESENTE DE INDICATIVO

Cenar	Comer	Partir
cen <u>o</u>	com <u>o</u>	part <u>o</u>
cen <u>as</u>	com <u>es</u>	part <u>es</u>
cen <u>a</u>	com <u>e</u>	part <u>e</u>
cen <u>amos</u>	com <u>emos</u>	part <u>imos</u>
cen <u>áis</u>	com <u>éis</u>	part <u>ís</u>
cen <u>an</u>	com <u>en</u>	part <u>en</u>

Unidad 5 A la mesa ochenta y uno | 81

Figura 14 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Unidade 5, p. 81

Diferentemente da coleção *Español ¡Entérate!*, no livro 6º ano da coleção *Saludos*, há uma sugestão para que o professor explique as equivalências de alguns termos do espanhol ao português e há uma ressalva que serve inclusive de alerta ao professor com relação a palavra favela em espanhol, conforme apresenta a figura a seguir.

Lee y reacciona

Explícales a tus alumnos que **villa** es lo mismo que *aldeia* en portugués, y no tiene sentido de barrio. En el contexto del cuento es una referencia a las **villas miséricordias** que son las **chabolas**; en cada país a las **favelas** se las llama de una forma diferente).

1 Ordena los párrafos del cuento del argentino Ocho Califa (1955):

SIMONE MATTAGNOLINO DA EDITORIA



- 2 Es mediodía y sólo han comido un poco de pan duro y mojado en mate cocido.
- 4 — Si a la tarde llueve leche, ponemos las tazas afuera, ¿eh?
- 3 El día está gris y amenaza con llover, pero como el padre tiene los brazos muy largos abraza a los chicos, les guiña el ojo y les dice:
- 1 En una casilla de la villa el papá y sus dos hijos están mirando por el vidrio roto de la ventana.

Ocho Califa, *Cinco más cinco*, Buenos Aires, Colihue, s/f.

Figura 15 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Unidade 5, p. 86

Em um exercício de revisão do livro do 6º ano, o autor sugere uma explicação de uma das comidas atrelada ao contexto cultural. E ainda lhe é sugerido comentar quando a palavra *almorzar* tem o mesmo sentido em português.

Repaso 3

Contiene con tus alumnos que **almorzar**, en algunas regiones de habla hispánica, significa la comida principal del día (con el mismo sentido de *almorçar* en portugués), pero, en otras, tiene el sentido de comida ligera que se hace a media mañana. En España apenas se usa la palabra **almuerzo** que resulta bastante formal, se dice normalmente **desayuno** comida y **cena**.

1 Busca en esta sopa de letras los nombres de tres alimentos del desayuno, tres del almuerzo, tres de la cena, tres postres y también tres bebidas y completa el cuadro que está a continuación:

Abajo presentamos algunas sugerencias de respuestas, sin embargo se aceptan otras posibilidades. La palabra **fruta**, por ejemplo, puede ser puesta en **Desayuno** o en **Postre**, etc., una vez que, en algunas zonas de habla hispana, dependiendo del clima y de las costumbres, la fruta no se toma en el desayuno (en España, se suele comer como postre en la comida y la cena).

P	L	J	R	Ñ	E	C	A	R	N	E	E	N	O	B	G
U	E	W	A	F	N	P	E	Q	U	O	T	U	C	A	A
D	V	Q	I	R	V	F	E	W	V	H	B	I	S	U	L
I	M	A	R	U	R	Z	U	M	O	E	Ñ	E	B	R	L
N	A	N	O	T	A	T	U	B	E	L	Y	N	P	J	E
Z	P	A	N	A	V	E	O	C	A	A	E	S	T	R	T
G	B	G	R	O	E	C	I	O	E	D	J	A	I	B	A
R	T	U	Q	R	M	E	V	C	N	O	A	L	I	M	S
S	I	A	E	L	H	R	U	I	R	G	L	A	N	E	E
N	E	N	R	F	R	E	B	D	U	V	S	D	P	O	R
V	A	P	E	S	C	A	D	O	L	T	P	A	S	T	A
I	M	U	I	V	O	L	F	A	R	K	E	R	I	S	I
N	Ñ	O	P	J	Z	E	I	A	T	E	O	N	Y	B	P
O	T	A	Q	A	M	S	O	P	A	J	A	Q	U	E	Q

Desayuno	Almuerzo y Cena	Postre	Bebida
pan	caracola	zesta	café
galletas	carne	café	zumos
cereales	carne	helado	leche

Figura 16 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Repaso 3, p. 104

Outros exemplos em que é sugerido ao professor o esclarecimento de palavras com o uso de tradução aparecem na figura a seguir.

4 Observa el fragmento de una viñeta de Quino e identifica a:

••• Comenta con tus alumnos que **pegarle a alguien** es lo mismo que **bater em alguem** (surrar), en portugués.

- | | |
|--|---|
| a. un niño llorando; | f. un chico pisando el globo terráqueo; |
| b. un niño echando al suelo el contenido de un bolso; | g. dos compañeros luchando sobre la mesa; |
| c. un chico pegándole a su compañero; | h. un niño balanceándose en la lámpara; |
| d. una monja y un enfermero llevándose a la profesora; | i. un niño haciendo pis en la pared; |
| e. un chico haciendo dar vueltas la zapatilla; | j. un chico quemando papel. |



Adaptado de Quino, *Eso no es todo*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2001.

Figura 17 - Atividade do livro 6º ano da coleção Saludos, Unidade 8, p. 127

E até mesmo um exercício de relacionar a palavra em espanhol a sua equivalência em português, possibilitando o uso de dicionários, conforme a figura abaixo, é proposto também pelo autor da coleção.

2 Relaciona las palabras sacadas del texto con sus equivalentes en portugués:

..... Será muy productiva si los alumnos pudieran consultar, además del Glosario, diccionarios bilingües y monolingües en las clases de español.

a. junco	h	salgueiros, chorões
b. niños	e	tijolo
c. cita	g	em direção a; para
d. tibios	f	espalhou
e. ladrillo	b	bambu
f. salpicó	c	encontro
g. hacia	i	sente saudade
h. sauces	d	mornos
i. extraña	a	crianças

Figura 18 - Atividade do livro 8º ano da coleção Saludos, Unidade 1, p.

10

Existe ainda uma proposta de tradução em que o autor deixa explícito, na própria atividade, a solicitação para que o aluno traduza as frases livremente. Recomenda-se ao professor para que instrua os alunos a procurarem os correspondentes em português com relação às frases em espanhol. Na figura a seguir, são apresentados esses exercícios.

3 Traduce libremente al portugués estos fragmentos:

a. ... hay un candidato que merece el puesto muy por encima de los otros.

... há um candidato muito mais capacitado para o posto que os outros.

b. Y de verdad que debe de ser cierto que le molesta, que estaba pálido; sin ánimo de ofender...

E devia incomodá-lo mesmo, porque estava pálido; sem querer ofender...

c. ¡No, qué va! Ha dicho que el sueldo es cosa secundaria.

Não, que nada! Disse que o salário é o de menos.

d. ¡Justo como usted dice!

Exatamente como o senhor está dizendo!

e. Ya me han llamado a mí la atención, no se crea.

Já chamaram a minha atenção, não pense que não.

f. Habla bien nuestra lengua, pero la verdad es que tiene un deje...

Fala bem nossa língua, mas de fato tem um sotaque peculiar...

g. Yo, por mí, la verdad es que ya apalabraba hoy con él...

Por mim, já acertaria hoje mesmo com ele...

h. ¡Por eso miraba tanto hacia mi cuello! ¡Hasta me lo ha alabado!

Por isso olhava tanto para o meu pescoço! Até o elogiou!

Figura 19 - Atividade do livro 7º ano da coleção Saludos, Actividades de Lectura, p. 155

Há outras atividades em que é solicitada a resolução em grupo de expressões que apresentam bastantes diferenças entre os dois idiomas em questão, como é possível de ser verificado na figura 20.

Algo más +

El objetivo de esta sección es conocer algunas **expresiones y frases hechas**. Pídeles a los alumnos que hagan esta actividad en grupos. Te damos algunas alternativas en portugués, sin embargo, como las expresiones de este tipo son muy distintas en cada lengua, sería interesante que los alumnos expusieran a los demás las diferentes soluciones que hayan encontrado para la traducción de las frases.

- **Quando hablamos, muchas veces utilizamos expresiones que están de moda, o que ya lo han estado. Dichas expresiones se relacionan con aspectos culturales, históricos o sociales del pueblo que habla esa lengua y con la época. Por eso, no siempre es posible traducirlas al pie de la letra. Sin embargo, intenta traducir las frases que siguen, sustituyendo las partes destacadas por algo equivalente en portugués:**

a. Nadie sabe que **estamos al corriente** de las informaciones que les ha dado el director a los profesores.



Ninguém sabe que estamos a par das informações

que o diretor deu aos professores.

d. No entiendo por qué su padre **hace vista gorda** al problema. Me parece a mí que **aquí hay gato encerrado**.



Não entendo por que seu pai faz vista grossa ao problema.

Acho que nesse mato tem coelho.

b. Tío, no es posible que todos sepan las reglas al **dedillo** y sólo tú **no entiendas ni jota**.



Cara, não é possível que todos saibam as regras de cor

e salteado e só você não entendi bulhufas/patavina.

e. Esa mochila lindísima le debe haber costado un **riñón**.



Essa mochila lindíssima deve ter lhe custado os olhos da cara.

c. María siempre aguanta todo callada, pero ayer **puso el grito en el cielo** y le dijo a su compañero: "¿A santo de qué quedas conmigo y me **dejas plantada**?"



María sempre aguanta tudo calada, mas ontem botou a boca no trombone e

fiouse ao seu companheiro: "Por que cargas-d'água você marca um encontro comigo e dá o cano?"

f. No quiero buscarle **tres pies al gato**, pero me parece que Juan tiene algún problema serio. Hace días que **está en la luna**.



Não quero procurar pelo em ovo, mas acho que Juan está

com algum problema sério. Há dias está no mundo da lua.

Unidad 7 No todos somos iguales

ciento diecinueve | 119


Figura 20 - Atividade do livro 8º ano da coleção Saludos, Unidade 7, p. 119

O autor propõe exercícios de tradução baseados em poemas, por meio do trabalho de comparação e o mais interessante é o fato de que os textos originais (e não as versões apresentadas) são em português.

Así también se expresa la gente

Haz un trabajo comparativo entre el texto original en portugués, que puedes encontrar en el **Manual**, y la traducción al español utilizada en esta actividad. Un aspecto importante que se puede discutir es el uso del pronombre tú reemplazando al pronombre **voce** del portugués. También se puede pedir a los alumnos que traduzcan al portugués esta versión en español y después la comparen con el texto original.

1 Lee la traducción al español de este poema del escritor brasileño Carlos Drummond de Andrade (1902-1987):



José

¿Y ahora, José?
La fiesta acabó,
la luz se apagó,
la gente se fue,
la noche enfrió,
¿y ahora, José?
¿y ahora —, tú?
tú que eres sin
nombre,
que te burlas de otros,
tú que escribes versos,
que amas, ¿protestas?
¿y ahora, José?

Estás sin mujer,
estás sin discurso,
estás sin cariño,
no puedes beber,
no puedes fumar,
escupir no puedes,
la noche enfrió,
el día no vino,
no vino el franvía,
la risa no vino
no vino utopía
y todo acabó
y todo escapó,
todo enmohecío,
¿y ahora, José?

¿Y ahora, José?
Tu dulce palabra,
tu instante de fiebre,
tu gula y ayuno
y tu biblioteca,
tu mina de oro,
tu terno de vidrio,
tu incoherencia,
tu odio — ¿y ahora?

Con llave en la mano
vas a abrir la puerta,
pero puerta no hay;
quieres morir en el mar,
pero el mar secó.
Quieres ir a Minas,
Minas ya no hay más,
José, ¿y ahora?

Tal vez sí gritases,
tal vez sí gimieses,
tal vez sí focases
algún vals vienés,
tal vez sí durmieses,
o si te cansases,
o si te murfieses...
Pero no te mueres,
¿aguantas, José!

Solo allá en lo oscuro
como bestia agresle,
ya sin teogonía,
sin pared desnuda
para recostarte,
sin caballo negro
que huya al galope,
caminas, ¡José!
José, ¿para dónde?

ARQUIVO DO JORNAL O ESTADO DE S. PAULO/ARQUIVO/ACERVO

Carlos Drummond de Andrade, 100 poemas, traducción y organización de Manuel Graña Etcheverry, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

Conforme apontado no segundo capítulo, quando são trabalhadas traduções e versões, os alunos são colocados em contato direto não só com as LM e LE, mas também com outros aspectos que envolvem essas línguas, nesse caso, os aspectos culturais são os que chamam a atenção. De acordo a Berenguer (1999, p. 139) é possível constatar que por meio desses exercícios ocorre a análise contrastiva da língua estrangeira por meio da “reflexão em torno à língua” e a forma como a tradução é apresentada. O aluno é colocado frente a um texto que provavelmente já é conhecido por ele.

Neste sentido, no capítulo seguinte será discutida a efetiva contribuição dessas atividades no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como LE.

5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES COM O USO DA TRADUÇÃO NAS COLEÇÕES *ESPAÑOL ;ENTÉRATE! E SALUDOS*

Neste capítulo serão apresentados os critérios utilizados para análise das atividades com uso da tradução, as considerações sobre as atividades com o uso da tradução nos LD do PNLD 2011, bem como a comprovação das linhas de abordagens propostas pelos autores e encontradas nos materiais.

5.1 CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA ANÁLISE

A análise ocorreu em dois momentos: foi realizada uma primeira leitura e estudo das duas coleções utilizadas nesse trabalho, sendo coletadas as atividades com exercícios de uso da tradução. Na segunda leitura, foi utilizado o roteiro de análise elaborado para fins específicos deste trabalho (ANEXO) com base nos PCN. Por meio desse roteiro, buscou-se verificar a articulação dos exercícios com o uso da tradução desde as perspectivas sociocultural, sociolinguística e curricular adotadas pelos autores nas coleções.

Desde a Perspectiva Sociocultural, as perguntas do roteiro buscavam averiguar como são apresentadas as atividades com o uso da tradução (de modo implícito ou explícito), se há ou não explicações nos livros na LM para os alunos e professores, se as atividades favorecem o processo de ensino-aprendizagem da LE de acordo às perspectivas de abordagens propostas pelos autores, se as atividades com o uso da tradução são diversificadas e levam em conta o conhecimento prévio do aluno ou as suas experiências pessoais, entre outros. A Perspectiva Sociolinguística tratou de servir de apoio para a análise das variedades linguísticas e se elas foram contempladas nos materiais. Por último, sob a Perspectiva Curricular, as perguntas serviram de ajuda para ver a organização do material e a existência de referência com relação à língua e cultura do aluno nas atividades com o uso da tradução.

A partir disso, é possível remeter-se às perguntas iniciais desse trabalho:

- Existem atividades com o uso da tradução nas coleções?
- Em caso afirmativo, são eles exercícios cuja tradução é utilizada como prática pedagógica contributiva para a aprendizagem da língua estrangeira?

- As linhas de abordagem propostas pelos autores se comprovam nas atividades encontradas nos livros?

As atividades com exercícios de uso da tradução, conforme visto no segundo capítulo, quando utilizadas com o intuito de prática pedagógica, podem servir como exercícios contributivos no processo de ensino-aprendizagem da LE, inclusive o emprego da tradução para comandos em sala de aula.

Conforme exposto no capítulo anterior, as duas coleções de espanhol do PNLD 2011 apontam diferentes formas de trabalho e concepções. Embora tenham sido orientadas e aprovadas ambas pelo mesmo edital, o que é perceptível na coleção *Español ¡Entérate!* é que se propõe a evitar o uso da tradução, e de acordo às autoras, visa um trabalho “comunicativo” [grifos nossos]. Qualquer um dos livros da coleção apresenta pouquíssimo uso da língua portuguesa (nesse caso, LM dos alunos) e, somente no livro do professor, exceto em situações pontuais, como as apontadas no capítulo anterior, as autoras sugerem que o professor esclareça, por exemplo, diferenças fonéticas entre as duas línguas ou que apresente variantes da LE.

Frente às atividades que encontramos nos livros desta coleção, existe a possibilidade de que os alunos apresentem dificuldades de compreensão de vocabulário e inclusive de interpretação para a realização das atividades, especialmente nos primeiros livros, haja vista que muitos desses alunos têm o seu primeiro contato com a língua espanhola no espaço escolar e somente a partir do quinto ano do Ensino Fundamental II. Além disso, como visto na apresentação das atividades, a semelhança da língua portuguesa com a língua espanhola acarreta muitas vezes dificuldades ao aluno para distinguir a diferença entre os dois idiomas. Notoriamente, a busca por uma abordagem comunicativa fez com que as autoras abolissem atividades com o uso da tradução, embora seja possível perceber que as atividades presentes na coleção sejam de cunho gramatical e, na sua maioria, de compreensão escrita, não remetendo também ao propósito comunicativo.

Já a coleção *Saludos* propõe, como já ressaltado no quarto capítulo, o uso da tradução como prática pedagógica. O autor dialoga constantemente com o aluno e com o professor, como se constata nos enunciados e na explicação dos procedimentos para a realização dos exercícios. As atividades de tradução são variadas, criativas e contextualizadas. Assim, como aponta Costa (1988, p. 286), “a tradução, bem empregada, permitiria um confronto cultural mais imediato e o

estudante poderia ter mais consciência das diferenças”, que é o que ocorre em muitos exercícios apresentados no capítulo anterior.

A grande variedade de atividades com o uso da tradução na coleção *Saludos* possibilita a aprendizagem da LE por meio de trabalhos em equipe, poemas, canções, entre outros; tudo isso de modo consciente e reflexivo, percebe-se que esses exercícios não induzem o aluno a um processo de aprendizagem passivo e mecânico, mas sim consciente e contextualizado. Quando é proposta, por exemplo, uma atividade de tradução de expressões que são utilizadas no cotidiano, o aluno é colocado em contato não só com a língua, mas também com aspectos culturais, históricos e sociais relacionados à LE.

Com relação às perguntas do nosso roteiro, é possível verificar que o material da coleção *Saludos* é bem rico e completo e responde positivamente às três perspectivas propostas: sociocultural, sociolinguística e curricular.

5.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES COM O USO DA TRADUÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS LD DO PNLD 2011

Para a compreensão das considerações sobre as atividades com o uso da tradução, se faz necessário esclarecer o conceito de prática pedagógica. Desde o ponto de vista do sociointeracionismo, a prática pedagógica é uma aprendizagem mediada, o que significa dizer que a aquisição de conhecimentos ocorre por meio de uma relação entre o indivíduo (e entre os indivíduos) e o ambiente. O professor nesse caso é o mediador entre o aluno e as situações problemas ou atividades que são apresentadas para que o aluno possa resolvê-las.

Existem também outras orientações com relação à prática pedagógica. Veiga (1992, p.16) a define como “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”.

Sendo assim, a prática pedagógica é um exercício de aprendizagem constante de saber falar, saber ouvir, saber propor, saber contrariar e saber complementar para que a aprendizagem seja significativa. A prática pedagógica precisa incluir o aluno nas atividades e fazê-lo ativo e atuante em seu processo de aprendizagem.

Na coleção *Español ¡Entérate!* é possível constatar uma abordagem de ensino em que prevalece o trabalho com a estrutura da

língua, com os objetivos de aprendizagem centrados na competência linguística focada na forma tradicional, ou seja, não é seguido precisamente o previsto nas propostas do PNLD, pois no Guia do Livro Didático (MEC/FNDE/SEB, 2010, p. 12) aponta-se que, com relação ao ensino de LE, entre os vários critérios requisitados no edital para a escolha dos materiais didáticos, “exigiu-se que o ensino de gramática e vocabulário nas coleções estivesse integrado ao ensino das quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir), privilegiando uma perspectiva comunicativa.

Desde a perspectiva da coleção *Español ¡Entérate!* – o uso de atividades de tradução como prática pedagógica – é possível constatar que não há exercícios de tradução de forma direta, embora as autoras apresentem ao professor a possibilidade de esclarecimentos na LM.

A coleção *Saludos* remete à perspectiva discursiva; o trabalho é sempre considerar a LM e a LE no processo de ensino-aprendizagem e o autor parece estar em um diálogo constante com o aluno. Com isso é possível constatar que desde a perspectiva da tradução como prática pedagógica, os materiais apresentam abertura à reflexão sobre a língua e suas variedades e existe a possibilidade de um trabalho integrado dos conhecimentos linguísticos e as habilidades de compreensão com a produção oral e escrita.

Além disso, há integração entre as formas linguísticas enfocadas e as atividades que proporcionam o desenvolvimento das quatro habilidades (escutar, falar, ler e escrever). Há ainda, desde o panorama da tradução, possibilidades para que o aluno perceba e valorize a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais e linguísticas) especialmente por meio da realização de exercícios de tradução ou até mesmo dos aspectos contrastivos apontados pelo autor e que poderão ser enfatizados pelo professor, como é possível verificar nas atividades apresentadas: poemas e canções de autores brasileiros, com versões à língua espanhola.

Na coleção *Saludos* são vários os exercícios com a prática de tradução que tornam possível constatar o que Costa (1988) afirma sobre a tradução ser considerada a quinta habilidade, ao lado da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita.

Desde essa perspectiva, situações do dia a dia nos exigem cada vez mais a prática da habilidade tradutória, especialmente na nossa sociedade cada vez mais globalizada.

5.3 COMPROVAÇÃO DAS LINHAS DE ABORDAGENS PROPOSTAS PELOS AUTORES E ENCONTRADAS NOS MATERIAIS

As linhas de abordagens propostas pelos autores das coleções *Saludos* e *Español ¡Entérate!* bem como suas fundamentações teóricas, encontram-se no livro do professor, na última parte intitulada como Manual do Professor, em ambas coleções. Para uma melhor compreensão, faremos uma breve exposição da teoria que permeia as obras.

O autor da coleção *Saludos*, Ivan Martin, realiza uma apresentação geral da obra e, dentro das concepções de linguagem e aprendizagem, discute brevemente o referencial teórico no qual sua obra é fundamentada. Ele destaca, no Manual do Professor, que a proposta didático-pedagógica está apoiada em uma concepção sociointeracionista:

[...] valorizando a construção da linguagem com os alunos como uma prática centrada naquilo que é dito/escrito para determinado ouvinte/leitor dentro de determinada situação social (MARTIN, 2009, p. 3)

O sociointeracionismo tem a sua teoria desenvolvida por L. S. Vygotsky, fundamentando-se na interação, cuja função central está no processo de internalização de conhecimentos e significados elaborados socialmente, sendo esta linha considerada para efeitos desse trabalho. Segundo Rego (1999), o processo de formação de conceitos e o papel desempenhado pelo ensino escolar é um tema de extrema importância nas preposições de Vygotsky, “pois integra e sintetiza suas principais teses acerca do desenvolvimento humano: as relações entre pensamento e linguagem, o papel mediador da cultura na constituição do modo de funcionamento psicológico do indivíduo” (REGO, 1999, p. 75).

Os conceitos, na perspectiva de Vygotsky (1991), são vistos como um sistema de relações contidos nas palavras e determinados por um processo histórico social, o que significa dizer que os indivíduos vão, ao longo do seu processo de desenvolvimento, internalizando as construções culturais fornecidas pelo grupo onde ele se desenvolve.

De acordo com Vygotsky (1991), há dois tipos de conhecimento construídos pelo indivíduo: os cotidianos ou espontâneos, que estão

relacionados às experiências concretas e pessoais na fase pré-escolar, e os científicos, que são mais abstratos e relacionados a conceitos já dominados. Segundo ele, todas as concepções correntes da relação entre desenvolvimento e aprendizado em crianças podem ser reduzidas a três posições teóricas.

Para entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky propõe a existência de uma relação entre um dado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem; o que pode ser aprendido pela identificação de dois níveis de desenvolvimento: o real e a zona de desenvolvimento próximo, sendo esta entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma se caracterizar pela capacidade de solução independente de problemas, e o desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas com orientação de um adulto ou em colaboração com outros indivíduos mais competentes.

Sendo assim, é possível notar que Vygotsky ressignifica o conceito de imitação, pois um papel estruturante (que amplia a capacidade cognitiva individual) pode ser encontrado em modelos, sendo estes um adulto, um professor ou um indivíduo mais velho, por exemplo. No desenvolvimento infantil, desde a perspectiva vygotskiana, as atividades lúdicas motivam a criança a atuar em um patamar cognitivo que depende de motivações internas. Rego (1999, p. 82) aponta que “a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso”, ou seja, a criança se projeta nas atividades dos adultos buscando ser coerente com os papéis que ela assume. O esforço que ela faz para desempenhar de modo fiel o que observa na sua realidade a leva a uma atuação em um nível muito superior ao que na verdade se encontra.

Deste modo, o sociointeracionismo contribui para a educação na valorização do papel da escola, como lugar em que o indivíduo cresce, se desenvolve e aprende ativamente, de modo reflexivo e questionador; e na valorização do papel do professor como mediador, par, problematizador.

Ainda, segundo Martin (2009), a proposta didático-pedagógica apoiada em uma concepção sociointeracionista é uma forma de superar as concepções de linguagem que estão ancoradas nas visões estruturais, cujo objetivo de aprendizagem prioriza a aplicação dos conhecimentos gramaticais, e visões funcionais que objetivam a aprendizagem para a comunicação, baseada na organização de um programa que além de

conteúdo gramatical e léxico, especifica os tópicos, noções e conceitos que são necessários para este fim.

Considerando esses pontos somados aos princípios orientadores da coleção, que procuram restaurar o papel da língua estrangeira na formação educacional, visando à contribuição para o desenvolvimento do aluno, de sua cidadania e criticidade, de modo que ele se comunique em situações sociais específicas, é possível constatar que esse objetivo é alcançado por meio dos livros desta coleção.

Conforme vimos nas atividades apresentadas em que há propostas de uso da tradução, essas estão compreendidas dentro de um determinado contexto, levando em consideração o contexto histórico do aluno, nesse caso, que tem a língua portuguesa como língua materna, vive no Brasil (embora existem inúmeras diferenças de realidades dentro dessa nação) e na maioria dessas atividades é dada ao aluno a oportunidade de aprendizagem da língua de modo colaborativo na solução de problemas. Entre as atividades, destaca-se especialmente a seção *Proyectos*, presente em todos os livros dessa coleção, que proporciona trabalhos interdisciplinares, inclusive o de tradução que pode ser realizado com a disciplina de língua portuguesa entre outras.

Já, por outro lado, as autoras da coleção *Español ¡Entérate!* pensaram a fundamentação da sua obra em uma abordagem comunicativa e afirmam que a partir da imposição das atuais tendências educacionais optaram:

[...] por **uma metodologia que busca estratégias de comunicação – atividades cognitivas realizadas na língua estrangeira e, quando necessário, na língua materna – relacionadas com o léxico associado a um contexto** [grifos das autoras]²² (BRUNO et al., 2009, p. 3, tradução nossa)

Em realidade, os exercícios propostos nos livros dessa coleção pouco parecem estar de acordo à proposta das autoras, embora elas indiquem que o seu foco seja a comunicação. Conforme apresentado no segundo capítulo, as estratégias utilizadas na abordagem comunicativa são de cunho metacognitivo (conscientização, reflexão, planejamento,

²² [...] optamos por **una metodología que busca estrategias de comunicación – actividades cognitivas realizadas en lengua extranjera y, si es necesario, en lengua materna – relacionadas con el léxico asociado a un contexto.**

avaliação e monitoramento do processo de aprendizagem), utilizando também a cognição por meio de tarefas de aprendizagem e estratégias socioafetivas, por meio da interação do aluno com o professor e demais alunos.

O fato de não apresentarem exercícios de tradução está diretamente relacionado à abordagem tomada como base metodológica para o trabalho desta coleção, embora seja admitido por parte das autoras que existem casos em que os alunos não têm conhecimento linguístico suficiente para realizar certas atividades, de modo especial os exercícios orais, sendo assim necessário o uso de sua LM.

Talvez, o principal problema das atividades nos livros da coleção, e como já pontuado anteriormente, seja o fato de na sua maioria serem exercícios de complementação, modificação de frases, possibilitando pouco espaço ao desenvolvimento de aprendizagem da LE de modo realmente cognitivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de verificar as respostas às perguntas iniciais deste trabalho, as mesmas serão retomadas a seguir. O intuito não é o de repetir o que já foi discutido, mas sim o de rever essas perguntas e verificar quais são as respostas que encontramos.

Existem atividades com o uso da tradução nas coleções? Em caso afirmativo, são eles exercícios cuja tradução é utilizada como prática pedagógica contributiva para a aprendizagem da língua estrangeira? Verificou-se que sim, primeiramente, embora na coleção *Español ¡Entérate!* não existam exercícios propriamente tradutórios, abre-se a possibilidade ao professor para que, em momentos necessários, ele faça uso da LM, especialmente para explicações pontuais, conforme vimos na apresentação das atividades da coleção. Já com relação à coleção *Saludos*, a ocorrência de atividades com o uso de tradução é presente em todos os livros da coleção e em diferentes níveis, considerando desde a dificuldade que os alunos iniciantes encontrarão nos primeiros livros, até exercícios que contemplem maior conhecimento da língua, especialmente no último livro. A forma como os exercícios são propostos e de acordo às teorias às quais este trabalho está fundamentado, é possível concluir que há o uso da tradução como prática pedagógica na coleção. A presença dessas atividades pode ser fator de contribuição no *processo de ensino-aprendizagem da LE pelos inúmeros motivos já apontados* no decorrer desse trabalho, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de aprendizagem da LE de modo cognitivo.

A terceira pergunta era: As linhas de abordagem propostas pelos autores das duas coleções se comprovam nas atividades encontradas nos livros? Conforme apresentado e verificado, a coleção *Saludos* segue a linha sociointeracionista e os exercícios de tradução são trabalhados dentro dessa linha. É perceptível nos exercícios de tradução a proposta didático-pedagógica da coleção direcionada à construção de uma visão em que as situações interacionais são marcadas pelo mundo social em que elas estão envolvidas. Com relação à coleção *Español ¡Entérate!*, nota-se que os exercícios não seguem diretamente a linha da abordagem comunicativa, embora o fato do não uso da tradução esteja relacionado diretamente à linha de abordagem adotada para a fundamentação da coleção. Grande parte dos exercícios apresentados nos livros desta coleção não proporciona o processo de aprendizagem focado na comunicação e sim em respostas que podem ser processadas, muitas vezes, de forma mecânica e até mesmo descontextualizada; exercícios

para complementação de espaços em branco, de alteração de ordem de palavras, entre outros, muitas vezes favorecem a um tipo de aprendizagem “mecânico” [grifos nossos], pois o aluno não é levado ao questionamento, à reflexão, à criatividade na resolução das tarefas que lhe sejam propostas. Vale ressaltar que, obviamente, para o uso de qualquer uma das coleções, o professor tem papel fundamental na intermediação e realização das atividades. As duas obras abrem possibilidades que só o professor poderá, de acordo ao perfil dos seus alunos e grupos, dar o melhor encaminhamento e realizá-las de forma que proporcionem o processo de aprendizagem conforme esperado, com o desenvolvimento das habilidades e competências da LE. O que é possível de ser constatado, pelo menos por meio deste trabalho, é que as atividades com o uso da tradução de forma contextualizada e elaborada, como apresentadas na coleção *Saludos*, certamente contribuem positivamente na aprendizagem da LE, pois os exercícios vão muito além de uma tradução de “palavra por palavra” [grifos nossos], e abarcam dimensões interdisciplinares, ademais de considerarem a língua e cultura do aluno aprendiz. Não se busca aqui, de forma alguma, emitir um parecer de que a coleção que faz uso do recurso de atividades com o uso da tradução seja melhor ou que somente ela possibilita a aprendizagem da LE, mas sim, em apresentar a comprovação do resultado da pesquisa que era o de encontrar ou não atividades com o uso da tradução nas coleções de língua espanhola como LE no PNLD 2011, por se acreditar em nossa motivação, como visto na introdução, que o uso da tradução pode efetivamente contribuir no processo de ensino-aprendizagem da LE, quando esta é utilizada como um recurso pedagógico.

Como sugestão, para futuros trabalhos, abre-se a possibilidade de verificar-se como são realizadas as atividades com o uso da tradução de forma prática, em sala de aula, acompanhando os professores na realização desses exercícios e comprovando a sua eficiência, eficácia e resultados. Como é sabido, o LD é um recurso a mais, entre vários outros, que está presente na sala de aula, e muitas vezes o seu uso é feito como se ele fosse o único e último recurso didático. Somente por meio de um acompanhamento na prática cotidiana dos professores, torna-se possível a verificação do uso do LD e, com relação às atividades propostas nas coleções, como são concretizadas de forma prática no processo de ensino-aprendizagem que ocorre nos anos da educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. S. “O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas”. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, 2012, p. 642-657.

ATKINSON, David. **Teaching Monolingual Classes**. London: Longman, 1993.

BALBONI, Paolo E. “A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação”. **Revista In- traduções**, v.4, n.1. Tradução de Maria Teresa Arrigoni. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Acesso em: 01/08/2013. Disponível em: <<http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1793/2015>>.

BELISARIO, Leylanis Gamboa. “Sobre la traducción como destreza y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE”. **redELE Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera**, n. 2, octubre 2004. Disponível em: <<http://www.educacion.es/redele/revista2/pdfs2/gamboa.pdf>>.

BERENGUER, Laura. “Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras”. **Quaderns. Revista de Traducción**, n. 4, p. 135-150, 1999. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/25232/25067>>

BRISSER, Annie. “A tradução: modelo de hibridação das culturas?” In: **Literatura e Tradução**. Rio Grande: Revista Interfaces Brasil/Canadá, 2006, N. 6, p. 175-197.

BRUNO, F.C.; MENDES, M.; ARRUDA, S.: **Español ;Entérate!** . Vol. 1, 2, 3 e 4. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CARMAGNANI, A. M. G. “A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE”. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a, p. 127-134.

CARMAGNANI, A. M. G. “Ensino apostilado e a venda de novas ilusões”. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b, p. 46-55.

CORACINI, M. J. “O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética”. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999, p. 33-43.

COSTA, Walter Carlos. “Tradução e ensino de línguas”. In: BOHN H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 282-291.

DAHER, D.C., FREITAS, L.M.A., SANT’ANNA, V.L.A. “Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD”. In: **Eutomia Revista de Literatura e Linguística**. Recife, n.11, p. 407-426, 2013.

FREITAG, B., MOTTA, V.R., COSTA, V.F. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1987.

FNDE. **Livro didático**. Acesso em: 05 dezembro 2013. Disponível em: <<http://fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>.

GRIGOLETTO, M. “Leitura e funcionamento discursivo do livro didático”. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a, p. 67-77.

GRIGOLETTO, M. “Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: Lugar de interpretação?”. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b, p. 79-91.

JAKOBSON, R. “Aspectos linguísticos da tradução”. In: **Linguística e comunicação**. Tradução de I. Blikstein e J.P. Paes. 5ª. ed. São Paulo. Cultrix, 1971.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in second language acquisition**. Oxford, Pergamon Press, 1982.

LEFFA, Vilson J. “Metodologia do Ensino de Línguas”. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (Org.). **Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTIN, I. *Saludos*. Vol. 1, 2, 3 e 4. São Paulo: Ática, 2009.

MEC/FNDE/SEB. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011**. Acesso em: 02 dezembro 2013. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-antiores> >

MEC/FNDE/SEB. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna: Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, 2010. Acesso em: 02 dezembro 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=6037:pnld-2011-lingua-estrangeira> >.

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**, 1998. Acesso em: 02 dezembro 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.

NORD, C. “Training Functional Translators”. In: **Cadernos de Tradução**, vol.01, n.05. Florianópolis: 2000, p. 26-46. Disponível em <http://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewFile/5606/5083>

NORD, C. “La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción”. **Revista Puentes**. Granada: 2010, N. 9, p. 9-18.

PAIVA, V.L.M.O. “Como se aprende uma língua estrangeira?” In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005, pp. 127-140.

PAIVA, V.L.M.O. “História do Material didático de língua inglesa no Brasil”. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. **O livro didático de língua**

estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-56.

PÉREZ, A. S. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques.** Madrid: SGEL, 2009.

PÉREZ, A. S. **Los métodos en la enseñanza de idiomas.** 2 ed. Madrid: SGEL, 2000.

PUREN, Christian. “Del enfoque por tareas a la perspectiva coaccional”. **Revista Porta Linguarum**, Granada, España, n.1, p. 31-36, 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

RODRIGUES, Enrique. “Incidencia de las nuevas tecnologías en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras” In: **Memórias del 6º. Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles**, México: CELE, UNAM, 2006.

Disponível em: <<http://cad.cele.unam.mx/memorias6>>

ROMANELLI, Sérgio. “O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras”. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, Brasília, DF, v. 8, n.2, p. 200-219, 2009.

ROMANELLI, Sérgio. “Traduzir ou não traduzir em sala de aula?” Eis a questão. In: **Revista Inventário**. 5. ed., fmar/2006. Acesso em 01/08/2013.

Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>..

SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D.M. “Gestos de censura”. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 57-64.

SOUZA, José Pinheiro de. “Tradução e ensino de línguas”. **Revista do GELNE**, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, v. 1, jan./jun., 1999.

TÍLIO, R. C. “O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira”. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, n.

XXVI, p. 117-144, 2008. Disponível em: <
<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/33/71>>

VEGA, Carmen Gierden. “La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE”. **Encuentro Revista de investigaciones e innovación en la clase de idiomas**, n. 13-14, p. 90-100, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10017/982>>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2ª. Ed. Campinas: Papirus, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILAÇA, M.L.C. “Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações”. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. V, n. XVII, p. 1-15, 2006. Disponível em: <
<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/501/492>>

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

ANEXO

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS COM O USO DA TRADUÇÃO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE ESPAÑOL LE SELECIONADAS PELO PNLD 2011

Perguntas relacionadas à Perspectiva Sociocultural

1. Como são apresentadas as atividades com o uso da tradução na coleção?
() de modo explícito () de modo implícito
2. Há explicações aos alunos na língua materna?
() sim () não
3. Há explicações aos professores na língua materna?
() sim () não
4. As atividades com o uso da tradução possuem suporte audiovisual?
() sim () não
5. As atividades com o uso da tradução favorecem o processo de ensino-aprendizagem da LE de acordo às perspectivas de abordagens propostas pelos autores?
() sim () não
6. As atividades propostas com o uso da tradução estimulam a reflexão do aluno sobre sua LM? Como?
7. As atividades com o uso da tradução apresentadas são diversificadas e contemplam as habilidades da língua: escutar, falar, ler e escrever?
8. Os alunos são estimulados a se aprofundarem nos temas apresentados nas atividades com o uso da tradução?
9. As atividades com o uso da tradução levam em conta o conhecimento prévio do aluno ou as suas experiências pessoais?
10. As atividades com o uso da tradução instigam a comparação sobre a LM e LE?

11. Nas atividades com o uso da tradução são considerados: idade, sexo, religião, política e classe social?
12. As atividades com o uso da tradução são interdisciplinares? Relacionam-se com quais outras disciplinas?
13. São mencionados somente países que possuem a língua espanhola como LM?
14. Ocorrem representações nacionais, tais como estereótipos, curiosidades, etc.?

Perguntas relacionadas à Perspectiva Sociolinguística

1. Como é tratada a temática das variedades linguísticas nas atividades com o uso da tradução? Há uma opção pré-determinada à utilização de uma só variedade ou várias são contempladas?
2. Há variedades de situações comunicativas?
3. Com relação às variedades linguísticas, como são representados os seus falantes?

Perguntas relacionadas à Perspectiva Curricular

1. Como as unidades didáticas estão organizadas?
2. Os exercícios com o uso da tradução aparecem em todas as unidades?
3. Há instruções para as atividades propostas com o uso da tradução?
4. Existe proximidade entre as atividades propostas e as de situações reais do dia a dia?
5. O material é flexível e de fácil adaptação, de acordo à realidade de cada grupo?
6. Há orientações metodológicas para o professor?
7. Existe referência com relação à língua e cultura do aluno nas atividades com o uso da tradução?