

Marisandra do Nascimento Brito

**INGLÊS PARA BRASILEIROS:
UMA ANÁLISE DA LÍNGUA MATERNA E DA TRADUÇÃO
NO *UPGRADE***

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.
Orientador: Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Florianópolis
2013

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

Brito, Marisandra

INGLÊS PARA BRASILEIROS: UMA ANÁLISE DA LÍNGUA MATERNA
E DA TRADUÇÃO NO UPGRADE / Marisandra Brito ; orientadora,
ADJA BALBINO DE AMORIM BARBIERI DURÃO - Florianópolis, SC,
2013.

167 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. LÍNGUA MATERNA. 3. TRADUÇÃO.
4. LIVRO DIDÁTICO. 5. ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA. I. BALBINO DE AMORIM BARBIERI DURÃO, ADJA.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

Marisandra do Nascimento Brito

**INGLÊS PARA BRASILEIROS: UMA ANÁLISE DA LÍNGUA
MATERNA E DA TRADUÇÃO NO *UPGRADE***

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

Florianópolis, 4 de dezembro de 2013.

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

Banca Examinadora:

Prof.^a Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Dr.^a
Orientadora e Presidente
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Otávio Goes de Andrade, Dr.
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Mailce Borges Motta Forkamp, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Ronaldo Lima, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado ao meu pai,
minha mãe (*in memoriam*), às minhas
irmãs, ao meu irmão e ao meu marido.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Adja Balbino Barbieri Durão, por dividir seu conhecimentos comigo, por sua paciência e por ter acreditado em meu potencial.

Aos meus pais por me fazerem acreditar que os estudos poderiam me garantir uma vida melhor.

Às minhas irmãs e ao meu irmão, por me incentivarem e me apoiarem em todos os momentos que precisei.

Ao meu marido, pelo apoio e incentivo apesar de toda a dificuldade de manter um casamento à distância.

Aos amigos que me incentivaram, apoiaram e ajudaram de forma direta ou indireta para que eu cumprisse essa jornada.

“Sou a favor da internacionalização da cultura,
mas não acabando as peculiaridades locais e
nacionais.”
(Ariano Suassuna, 1996)

RESUMO

A presente dissertação investiga o papel da língua materna e da tradução como recursos didáticos no livro didático de língua inglesa, *Upgrade*. A motivação inicial para o seu desenvolvimento foi a visão de que o uso da tradução e da língua materna pode ser eficaz para o ensino de línguas estrangeiras, mas são utilizados indiscriminadamente na sala de aula de ensino básico público; bem como pelo fato de ter notado a presença desses elementos nos livros didáticos de língua inglesa distribuídos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) a partir de 2012, foi decidido pesquisar como a língua materna e a tradução aparecem no livro e se o livro poderia servir como um guia não apenas para mediar o ensino de língua estrangeira, mas também para mediar o uso da língua materna e da tradução em sala de aula. Com este estudo foi possível constatar que a LM (língua materna) e a tradução podem ser utilizadas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem se for usada moderadamente e de forma adequada, mas também pode atrapalhar o processo se o professor não souber em que situações pode e deve usá-la.

Palavras-chave: Língua materna. Tradução. Livro didático. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira

ABSTRACT

This thesis investigates the role of mother tongue and translation as a didactic resource in the English textbook called *Upgrade*. The initial motivation for its development was the belief that the use of translation and the mother tongue can be effective in the teaching of a foreign language, but that they are used indiscriminately at basic public school, and by the fact that I have noticed the presence of these elements in English textbooks distributed by MEC (Ministry of Education and Culture) in 2012, I decided to investigate how translation and the mother tongue appear in the book and the possibility of the book to serve as a guide, not only to mediate the foreign language teaching, but also to mediate the use of mother tongue and translation in the classroom. This study made it possible to verify that the mother tongue and translation can be used to enrich the teaching and learning process when it is used in the right amount and in an adequate way. But it also can make the process difficult if the teacher does not know in which situation he is allowed to use it.

Keywords: Mother tongue. Translation. Textbook. Foreign language teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capas coleção <i>Upgrade</i>	100
Figura 2 – Texto imagético de abertura do livro didático <i>Upgrade</i> tratando de temas transversais.....	100
Figura 3 – Quiz de abertura do livro didático tratando do conhecimento prévio do aluno a respeito da língua inglesa.....	101
Figura 4 – Quiz de abertura do livro didático tratando do conhecimento prévio do aluno a respeito da língua inglesa.....	102
Figura 5 – Quiz de abertura do livro 1.....	116
Figura 6 – Quiz de abertura do livro 2.....	117
Figura 7 – Quiz de abertura do livro 3.....	118
Figura 8 – Texto em LM presente no livro <i>Upgrade 2</i>	121
Figura 9 – Texto em LM presente no livro <i>Upgrade 3</i>	121
Figura 10 – Dica em LM (da seção <i>Tips</i>) referente ao conteúdo estudado.....	122
Figura 11 – Dica em LM (da seção <i>Tips</i>) referente ao conteúdo da atividade.....	123
Figura 12 – Dica em LE (da seção <i>Tips</i>) referente ao conteúdo da atividade.....	123
Figura 13 – Conteúdo gramatical em LM no <i>Upgrade 1</i>	125
Figura 14 – Conteúdo gramatical em LM no <i>Upgrade 2</i>	125
Figura 15 – Conteúdo gramatical em LM no <i>Upgrade 3</i>	126
Figura 16 – Seção <i>Consultando outras fontes</i> , do <i>Upgrade 1</i>	127
Figura 17 – Seção <i>Aprimorando a aprendizagem</i> , do <i>Upgrade 1</i>	127

Figura 18 – Seção <i>Para mais informações</i> , do <i>Upgrade 1</i>	127
Figura 19 – Seção <i>Refletindo sobre sua aprendizagem</i> , do <i>Upgrade 1</i>	128
Figura 20 – Pergunta em LM referente ao tema <i>In the job Market</i> , do <i>Upgrade 3</i>	129
Figura 21 – Abordagem em LM sobre os gêneros textuais, no <i>Upgrade 3</i>	130
Figura 22 – Atividade de tradução no livro <i>Upgrade 1</i>	136
Figura 23 – Atividade de tradução no livro <i>Upgrade 2</i>	136
Figura 24 – Atividade de tradução no livro <i>Upgrade 3</i>	137
Figura 25 – Atividade de tradução contextualizada no livro <i>Upgrade 1</i>	138
Figura 26 – Atividade de tradução contextualizada no livro <i>Upgrade 3</i>	138
Figura 27 – Atividade de tradução contextualizada na direção português – inglês no livro <i>Upgrade 3</i>	140
Figura 28 – Atividade de tradução contextualizada na direção português – inglês no livro <i>Upgrade 1</i>	141
Figura 29 – Atividade abordando tradução e técnicas de desenvolvimento da habilidade de leitura no livro <i>Upgrade 3</i>	142
Figura 30 – Atividade abordando tradução e técnicas de desenvolvimento da habilidade de leitura no livro <i>Upgrade 1</i>	143
Figura 31 – Atividade abordando tradução e técnicas de desenvolvimento da habilidade de leitura no livro <i>Upgrade 2</i>	143

Figura 32 – Atividade de interpretação de texto e tradução no livro <i>Upgrade 2</i>	144
Figura 33 – Atividade de interpretação de texto e tradução no livro <i>Upgrade 1</i>	145
Figura 34 – Questão de prova do ENEM. Interpretação de texto e tradução.....	147
Figura 35 – Atividade de interpretação de texto e tradução nos moldes do ENEM no livro <i>Upgrade 3</i>	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico baseado na pesquisa de Schweers (1999), para mostrar se alunos e professores aprovam o uso da LE na sala de aula.....	84
Gráfico 2 – Gráfico baseado na pesquisa de Tang (2002), para mostrar se alunos e professores aprovam o uso da LE na sala de aula.....	84
Gráfico 3 – A ocorrência da LM na coleção <i>Upgrade</i>	119
Gráfico 4: Atividades envolvendo o uso de tradução de modo geral na coleção <i>Upgrade</i>	133
Gráfico 5: Atividades envolvendo o uso de tradução direta inglês - português na coleção <i>Upgrade</i>	135
Gráfico 6: Atividades envolvendo o uso de tradução direta português - inglês na coleção <i>Upgrade</i>	139

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: História do LD.....	44
TABELA 2: Presença da LM e da tradução no <i>Upgrade 1</i>	113
TABELA 3: Presença da LM e da tradução no <i>Upgrade 2</i>	114
TABELA 4: Presença da LM e da tradução no <i>Upgrade 3</i>	115
TABELA 5: Distribuição da LM na coleção <i>Upgrade</i>	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGT – Abordagem gramática-tradução

LD – Livro didático

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro o Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares do Ensino Médio

LDB – Lei de diretrizes e bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO I	41
1.1 DO VOLUMEN AO ÉCRAN.....	41
1.2 O LD E O TEMPO	42
1.3 OS LDs E OS PROGRAMAS	50
1.3.1 O LD, o PNLD e os professores	51
1.4 O LD E A AULA DE LE	53
1.5 O LD, O ALUNO, A LE, A LM E A TRDUÇÃO.....	57
1.6 O LD E AS METODOLOGIAS	61
CAPÍTULO II	65
2.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LE	65
2.1.1 A LM a LE e o filtro afetivo	73
2.2 OS MÉTODOS E AS ABORDAGENS	75
2.3 A TRADUÇÃO E A APRENDIZAGEM DE LE.....	79
2.3.1 A LM, a tradução e a sala de LE	82
2.4 O ENSINO DE LE E O BRASIL	86
2.4.1 A LDB, os PCNs e a LE	91
2.4.2 A aprendizagem de LE e o foco da escola pública	94
CAPÍTULO III	97
3.1 A METODOLOGIA E A ANÁLISE DE DADOS	97
3.2 A COLEÇÃO <i>UPGRADE</i>	96
3.2.1 O <i>Upgrade</i> e a estruturação	99
3.2.2 O manual do professor	110
3.2.3 A coleção e a distribuição da LM e da tradução	112
3.3 A LM NO <i>UPGRADE</i>	116
3.3.1 Os textos em LM	120
3.3.2 As dicas	122
3.3.3 A gramática	124
3.3.4 A integração	126
3.3.5 A reflexão	128
3.3.6 A pergunta e o tema	128
3.3.7 Os gêneros textuais e a LM	130
3.4 AS ATIVIDADES DE TRADUÇÃO	133
3.4.1 Tradução direta	134
3.4.2 Tradução, leitura e interpretação	142
3.4.3 O ENEM, o <i>Upgrade</i>, a tradução e a interpretação	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

INTRODUÇÃO

No século XX, um grande número de pessoas começou a estudar a língua inglesa em muitos países pelo mundo. No Brasil não foi diferente. Hoje, o ensino de língua estrangeira no Brasil não é um privilégio: é um direito do povo brasileiro garantido por lei. A Lei de Diretrizes e Bases Educacionais – LDB 9394/96 dá ênfase ao ensino de língua estrangeira moderna na formação escolar dos brasileiros. A importância da língua estrangeira, mais especificamente da língua inglesa, está além da LDB, pois o Brasil vem ocupando um espaço de destaque no mundo, as transformações sociais, os avanços tecnológicos e a rápida circulação das informações pedem por uma transformação na capacitação dos indivíduos para que interajam na sociedade.

Segundo McKay (2012, p.15), apesar de a língua inglesa não ser o idioma mais falado como língua materna (doravante LM) no mundo, é a língua mais falada como língua estrangeira (doravante LE), e o número de falantes dessa língua como LE chega a superar o de falantes do idioma como LM, o que contribui para a classificação da língua inglesa como o que chamamos hoje de inglês como língua internacional. A posição do inglês como língua internacional mudou o rumo do ensino dessa língua e da produção de materiais didáticos voltados para esse fim. McKay (2012, p. 16) mostra que o objetivo de aprender uma língua internacional é permitir a franca comunicação de ideias e cultura a outras pessoas, portanto, o foco desse tipo de aprendizagem de inglês não é a possibilidade de travar contato utilizando-se da língua em questão.

Em conversas com professores de línguas do ensino básico público estadual, em Petrolina-PE, durante os cursos de formação de professores de língua inglesa e durante observações de aulas de LE na

Escola Jesuíno Antônio D'Ávila, em Petrolina-PE, foi possível constatar que o vocabulário e o ensino de gramática ainda são as molas que impulsionam o ensino de línguas nessa região, deixando as capacidades comunicativas em segundo plano. Os livros didáticos (doravante LDs) poderiam atuar como instrumentos transformadores dessa forma engessada de ensinar LE, bem como para agilizar os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula (considerando-se a carga horária reduzida), mas para isso é necessário que haja a aceitação e uso adequado do LDs tanto pelo professor quanto pelo aluno.

No exercício das minhas funções como professora de língua inglesa no ensino médio há 7 anos, venho observando os materiais didáticos que chegam até nós, professores, nas escolas públicas estaduais de Petrolina, no interior de Pernambuco. Até o ano de 2011, trabalhávamos com livros didáticos que não apresentavam nenhuma referência ou uso da LM, muito menos da tradução. No entanto, no processo de escolha do LD, no PNLEM¹ 2012, foi possível constatar uma diferença entre os títulos utilizados até então e os títulos presentes no guia, todos os sete títulos de língua inglesa do guia PNLEM traziam trechos em LM, bem como exercícios abordando tradução.

Os teóricos classificam tradução e LM com definições distintas. Segundo Hurtado Albir (1998, p.42) a tradução é “um processo de reexpressão do sentido que as palavras e frases adquirem no contexto”. Não se trata apenas da troca de palavras da LM para a LE no sentido literal, mas também das informações contidas no texto, é mais um processo de interpretação que a simples troca de vocábulos de uma língua

¹ Programa Nacional do Livro do Ensino Médio, programa que faz parte do Programa Nacional do Livro didático (PNLD).

para outra. Antunes (2007, p. 2) apresenta uma definição de tradução mais ampla, como algo que “existe devido à necessidade de tornar compreensível o incompreensível. [...] Existe porque existem línguas e linguagens diferentes”. Neste trabalho serão utilizadas estas acepções de tradução como modelo ideal, mas em alguns momentos será necessário considerar também a definição literal de passagem de um idioma a outro, visto que essa ainda é uma realidade nas salas de aula, bem como de algumas atividades da coleção analisada, portanto não é possível deixá-la de lado.

O conceito de LM pode ser complexo, principalmente em contextos plurilíngues. No contexto e elaboração dessa pesquisa, interagimos em um ambiente monolíngue, no qual há apenas uma língua oficial, mas, como coloca Ançã (1999) “a definição de LM pode ser ambígua mesmo em um contexto monolíngue”², portanto, empregaremos a definição de Grosso (2004, p. 32) de que a LM é “a língua da socialização da família, por extensão de afeto, que por definição transmite e interioriza na criança a mundivivência [sic] de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família”, por entendermos que esta noção de LM é compatível com a ideia que temos a respeito desse termo.

Neste trabalho será tratado como língua materna o uso da língua portuguesa em sala de aula por professores e alunos, bem como os enunciados e textos do livro em português. O termo tradução será usado quando houver referência às atividades que envolvem a passagem de uma

² Não consta o número da página, porque a citação foi retirada da página da revista na internet. Disponível em: <http://area.dgide.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>. Acesso em: 29 de maio de 2013

língua para outra, seja de forma direta com a tradução de palavras ou expressões, seja em forma de interpretação e compreensão textual na qual pergunta-se sobre um texto em uma língua e tem que se responder em outra língua.

Este trabalho aborda a presença da LM e da tradução na sala de aula de língua estrangeira no ensino básico no Brasil. Essa presença é algo mais frequente do que se pode imaginar. Até pouco tempo, considerando-se a chegada do *Método Direto* _ que surgiu no século XVI em resposta à AGT_, a língua materna e a tradução eram elementos praticamente inexistentes nos LDs, mas, nos últimos anos, percebe-se a presença da LM e de atividades de tradução, as quais destacam, inclusive, elementos culturais referentes ao país onde a língua está sendo aprendida. Um exemplo disso é uma das coleções de livro didático de língua inglesa do ensino médio escolhida pelo PNLEM 2012, para uso no estado de Pernambuco, *Upgrade* (publicada pela editora *Richmond*). Esta coleção será o objeto de estudo desta dissertação, e servirá para analisarmos de que forma a LM e a tradução foram utilizadas como recursos de ensino, se seu uso segue as sugestões para uso adequado da LM e da tradução em turmas de LE propostas por teóricos como Atinkson (1987) e Balboni (2011), por exemplo.

Existem três situações típicas que se aplicam à sala de aula de LE que, de acordo com Mattioli (2004, p. 21) são: 1. professores e alunos compartilham a mesma LM, e a LE não passa de um tópico acadêmico; 2. o professor, apesar de ser falante nativo da LE, passou muito tempo em meio à língua e cultura da língua dos estudantes e tem um conhecimento da língua próximo ao conhecimento que o falante nativo típico daquela língua tem; 3. os estudantes compartilham a mesma LM, mas o professor

é nativo da LE. No caso deste estudo, nos encaixamos na primeira situação, já que a típica sala de aula de LE do Ensino Médio público no Brasil é formada por professores e alunos que compartilham a mesma língua nativa, e o foco de ensino e aprendizagem é a gramática, bem como a leitura e a interpretação de textos. Para que esse foco seja mantido e os objetivos traçados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sejam alcançados, os professores e os alunos dispõem de livros didáticos que servem como apoio.

Atualmente, os professores participam ativamente do processo de escolha dos livros didáticos. Essa escolha é feita a partir de uma lista de livros pré-aprovados por especialistas, que contém os livros disponíveis, as suas principais características e as devidas avaliações. Demo (1993, p. 109) diz que o professor é o melhor livro didático e que a possibilidade de ele escolher o livro que irá utilizar parece correta, no entanto, o ato da escolha do material pede por uma considerável competência técnica relacionada ao conhecimento do que está sendo ofertado, o que nem sempre é fato.

Com a participação dos professores no processo de escolha do LD, eles passaram a ter maior responsabilidade perante seus aprendizes, pois passaram a ser vozes ativas nessa escolha que proporcionará grande parte do conteúdo para a formação do aluno. Este aumento de responsabilidade exige que os educadores tenham comprometimento, e algum conhecimento de métodos e abordagens metodológicas para que possam fazer uma escolha que seja condizente com as características do contexto de sua sala de aula, visto que “O livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador do ensino promovido pela instituição-escola” (SOUZA, 1999c, p.94).

Contextos específicos de ensino e aprendizagem pedem por materiais didáticos específicos. No guia PNLEM 2012, as 7 coleções de língua inglesa escolhidas são assinadas por autores brasileiros, isto nos faz pensar que o MEC está adotando o que, segundo Tomlinson (2012, p.272), vem se tornando uma prática crescente no mundo, com projetos de desenvolvimento de materiais locais em lugares como Turquia, Omã, Bulgária, Etiópia e Namíbia, pois, “Crescentemente, grandes Instituições e Ministérios de Educação estão percebendo que podem satisfazer seus aprendizes mais efetivamente desenvolvendo materiais específicos para eles.”³ (TOMLINSON, 2012, 272, tradução nossa).

A adoção de livros assinados por falantes de língua inglesa para serem usados por falantes de outra língua nativa ao redor do mundo está deixando de ser o padrão adotado pelo governo do Brasil entre outros países, já que “A necessidade de cursos de contextos específicos, cria uma demanda por materiais de contexto específico”⁴ (RICHARDS, 2012, p. 9, tradução nossa). Tomlinson (2012, p. 272) questiona como materiais que foram formulados para suprir as necessidades e vontades de grupos virtuais podem suprir as vontades e as necessidades de aprendizes reais que estão aprendendo a língua inglesa em um ambiente específico e com objetivos específicos. Apesar de não abranger todos os contextos socioculturais do país (já que o Brasil é tão grande e diverso), esses materiais produzidos localmente deixam o conteúdo mais próximo da nossa realidade que os materiais produzidos para uso global. Segundo

³ “Increasingly, large institutions and Ministries of Education are realizing that they can satisfy their learners more effectively by developing materials specifically for them.” (TOMLINSON, 2012, p. 272)

⁴ The need for context-specific courses also creates a demand for context-specific materials. (RICHARDS, 2012, p. 9)

Tomlinson (2012, p. 272, tradução nossa), os materiais globais são “materiais formulados para serem usados com qualquer aprendiz de determinado nível, em qualquer lugar”⁵, ou seja, este tipo de material não visa público ou contexto específicos, seu objetivo é abranger, de forma generalizada, pessoas diferentes ao redor do mundo.

Os livros didáticos são ferramentas pedagógicas fundamentais nas salas de aula de LE. Muitas vezes são os principais instrumentos que os alunos possuem para manter contato com a LE e praticar aquilo que é visto, como coloca Richards (2002, p. 26). Os LDs devem ser materiais que possibilitam a formação do aluno como um ser social, discursivo, cognitivo e político. É necessário que o aluno esteja apto a utilizá-los não apenas em sala de aula, mas também fora dela. É necessário também que os professores usem o livro de forma consciente e proveitosa, a fim de extrair o melhor desta ferramenta e não limitar seu uso ou cometer exageros. É preciso que achem um equilíbrio, pois, apesar de alguns educadores acharem que o máximo que os LDs têm a oferecer seja uma base ou um ponto de partida para educador e educandos, “a maioria dos professores tende a seguir a sequência, a metodologia, o ritmo e o vocabulário dos textos ao pé da letra”⁶ (SKIERSO, 1991, p. 432).

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985 e aos poucos foi se expandindo através da inclusão de novas disciplinas. A inclusão dos LDs do ensino médio no PNLD ocorreu em 2005, quando foi criado o PNLEM, antes disso, apenas os estudantes do Ensino Fundamental recebiam o material. Com o crescimento do

⁵ “[...] materials designed for use with any learner at a particular level anywhere.” (TOMLINSON, 2012, p. 272)

⁶ “[...] most teachers tend to follow the text’s sequence, methodology, pacing and vocabulary to the letter”. (SKIERSO, 1991, p. 432)

programa, a partir do ano de 2011, os alunos do Ensino Médio das escolas públicas passaram a receber LDs de LE.

Marco na política em relação aos materiais didáticos foi a criação, em 1985, do Programa Nacional do Livro Didático — PNLD. A partir desse momento, progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha. (MIRANDA e LUCA, 2004, p.126)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira (1997, p. 21) dizem que as condições das salas de aula da maioria das escolas do Brasil (dupla jornada dos professores, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte dos professores, material didático reduzido a pincel e livro didático etc.) são fatores capazes de tornar o ensino das quatro habilidades comunicativas inviável. Desta forma, a função social das línguas estrangeiras no país e os objetivos alcançáveis, levando-se em conta as circunstâncias, justificam o foco na leitura. Atualmente, prega-se que o eixo central do ensino e da aprendizagem deve ser o texto, portanto, tudo o que é estudado deve girar ao seu redor. Em um sistema escolar cujo principal objetivo do ensino médio nas escolas públicas é preparar o aluno para o ENEM⁷ e vestibulares, provas cujo conhecimento de LE é medido basicamente por meio de textos a serem lidos e interpretados, é compreensível que os métodos e as abordagens escolhidas para ensinar esses alunos sejam aqueles que contemplam a leitura e interpretação de textos, e, conseqüentemente, o uso de ferramentas como a LM e a tradução.

⁷ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Prova para avaliar o desempenho dos estudantes ao fim do Ensino Médio. O resultado do exame pode ser usado para a seleção em cerca de 500 universidades brasileiras.

As mudanças políticas e sociais têm influência sobre as transformações de conceitos, inclusive linguísticos, que, por sua vez, influenciam as concepções de aprendizagem que serão aplicados ao ensino de LE. Os métodos e abordagens surgem influenciadas pelas condições sócio-históricas de um povo (MASCIA, 2003, p. 10). Tendo em vista a tendência atual de ensino no Brasil, que traz o texto como eixo do estudo de línguas, nos deparamos com a LM e a tradução nos livros didáticos.

As terminologias *abordagem*, *método* e *técnica* possuem definições distintas. De acordo com Brown (2002, p. 9), em 1963, Edward Anthony (1963) propôs um conceito a cada uma delas, colocando-as em uma hierarquia na qual a *abordagem* vem primeiro como um conjunto de hipóteses que tratam da natureza da língua, do ensino e da aprendizagem. Em seguida, temos o *método* que se refere a um plano completo para a apresentação sistemática da língua baseada em uma determinada abordagem. Então, vem a *técnica*, que se trata das atividades específicas em sala de aula, as quais devem estar de acordo com o *método*, bem como em consonância com a *abordagem*. Neste trabalho utilizaremos os conceitos de abordagem, método e técnica descritos por Anthony (1963).

O Brasil tem tradição no ensino de línguas, segundo Leffa (1999, p. 15). Foi assim com as línguas clássicas (latim e grego) e depois com as línguas estrangeiras modernas (francês, inglês, alemão, italiano e, posteriormente, espanhol). De acordo com Leffa (1999, p. 16), disciplinas como “vernáculo, história e geografia eram normalmente ensinadas através das línguas clássicas, *nos exercícios de tradução* e nos comentários dos autores lidos” [Grifo nosso].

Conforme Leffa (1988, p. 214), a AGT é a metodologia mais antiga para o ensino de LE e também a mais criticada. Esta abordagem ainda é utilizada nos dias atuais por alguns com fins mais específicos, diferentes dos da época de seu surgimento. Nesta abordagem, todas as explicações inerentes à aula são dadas em LM, a língua falada não tem espaço e a forma da língua mais explorada é a escrita. Na Europa, utilizava-se a AGT para o ensino do latim e do grego, línguas mortas, que eram vistas como instrumentos potencializadores do pensamento e do desenvolvimento do homem, visto que os textos filosóficos e literários da época, geralmente escritos nessas línguas, trabalhavam com o aspecto formativo do indivíduo; e tratavam de saberes e experiências. O objetivo dessa abordagem era a leitura de textos religiosos e literários. “O estudo das regras gramaticais e a tradução desempenhavam um papel central no ensino e na aprendizagem de uma língua” (BOHN e VANDRESEN, 1988, p. 32). As técnicas didáticas adotadas pela AGT são dedutivas. Esta abordagem tem como foco as regras da gramática que, por sua vez, podem auxiliar na tarefa de traduzir textos, atividade esta que deveria estimular a habilidade de compreensão da leitura:

A aula é ministrada em língua materna e tem como ênfase a gramática com o objetivo de facilitar a tradução de textos. A língua é concebida como um conjunto de regras e exceções observáveis em frases ou textos e suscetíveis de serem encontradas na língua de partida. Chamamos a atenção para o fato de este modelo ainda apresentar fortes vestígios, em nossos dias, no ensino de línguas. (MASCIA, 2003, p. 04)

Romanelli (2009, p. 200) faz uma colocação relacionada ao desinteresse pela tradução e ao preconceito para com ela observado nos estudiosos da área ao longo dos anos:

Com o surgimento da Abordagem Comunicativa, em meados dos anos 1980 do século passado, a questão do uso da tradução em sala de aula de língua estrangeira (LE) foi deslocada para as áreas periféricas do debate linguístico. Os manuais de linguística aplicada e de didática das LE ignoraram durante muito tempo a questão, considerando-a um problema já resolvido, ou seja, era comumente aceito pela comunidade científica que o uso da tradução em sala de aula é desnecessário e até desaconselhável.

O uso da LM em sala de aula de LE é um assunto bastante discutido no meio acadêmico e, ultimamente, vários estudiosos têm se colocado a favor do seu uso (ATKINSON 1993; GARRETT 1994; DURÃO 1998, 2004, 2007; SCHWEERS 1999; MATTIOLI 2004; WIDDOWSON 1979). Os pesquisadores se deram conta de que o uso da LM em aulas de LE é algo quase inevitável e também é algo óbvio, algo que pode ser visto diariamente. O verdadeiro desafio é saber quando e como utilizá-la, como dosar seu uso.

Após muitos anos sendo relegada a segundo plano por estudiosos da área, professores e autores de livros didáticos, a LM e a tradução nos LDs voltou a ser realidade. O *Guia PNLD 2012 de Língua Estrangeira* apresenta 7 títulos de livros didáticos para que os professores analisem e escolham aqueles que mais lhes agradem. Os 7 títulos se caracterizam por ter presença constante da LM, além de exercícios de tradução, o que há pouco tempo atrás era algo bastante incomum em materiais didáticos desta natureza.

Normalmente, as pesquisas feitas na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras contemplam cursos de idiomas privados ou cursos superiores, o contexto do ensino público básico ainda é pouco explorado. Nos 7 anos como professora de língua inglesa na

escola pública estadual Jesuíno Antônio D'Ávila, percebeu-se que é preciso voltar nosso olhar para esse contexto de ensino e aprendizagem, pois a língua inglesa está entre as matérias que mais reprovam nessa instituição.

Refletindo-se a respeito dessa conjuntura, acredita-se que esse quadro pode ser mudado, desde que as ferramentas que estão ao dispor de educadores e educandos sejam utilizadas de forma adequada. Nessa escola, a maioria dos alunos julga que não há a necessidade de aprender outra língua, sempre rejeitou os materiais de língua inglesa e tem o filtro afetivo muito alto. O mal uso da tradução pode ser uma das causas dessa situação, pois não é incomum ver os professores passando textos aleatórios para que os alunos traduzam, apenas para se manterem ocupados, sem técnica ou didática alguma.

O objetivo deste trabalho é analisar a presença da LM e da tradução no livro didático de língua inglesa *Upgrade*, um dos livros escolhidos no PNLEM 2012, pela escola Jesuíno Antônio D'Ávila, na cidade de Petrolina-PE, considerando-se as bases teóricas das metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de LE, além dos preceitos do PNLB para a escolha do livro didático e do PCN para o ensino de LE.

A partir de um estudo bibliográfico sobre métodos e abordagens (especialmente sobre LM, tradução e ensino de línguas), ensino e aprendizagem de LE, elaboração e análise de livros didáticos; observação do uso do LD em questão em sala de aula, além de análise detalhada dos 3 volumes que compõem a coleção, busca-se entender como este modelo de material didático pode contribuir para o ensino de LE nos dias de hoje.

Aqui há o interesse de cruzar as teorias relacionadas aos métodos e abordagens para o ensino de LE com o que é apresentado na coleção de livros *Upgrade*, principalmente no tocante ao uso da LM e da tradução. Dessa forma, faz-se as seguintes perguntas de pesquisa:

1- As atividades que contemplam a LM e tradução ajudam o aluno a se preparar para as provas que eles enfrentarão ao sair do ensino básico, rumo ao ensino superior?

2- A tradução é utilizada por um viés mais comunicativo ou continua seguindo o mesmo formato de “passe para inglês” ou “passe para português”?

3- Como a LM aparece na coleção *Upgrade*?

Esta dissertação está dividida em 3 capítulos, e foi distribuída da seguinte forma:

A introdução contextualiza e justifica o tema, situando os LDs na escola pública, bem como a tradução e a LM no LD e no ensino aprendizagem de LE. O objetivo e as perguntas que norteiam a pesquisa também são apresentados.

O capítulo 1 apresenta um apanhado geral sobre a história do livro didático, em especial, sobre o livro didático de língua inglesa e os programas de distribuição de livros didáticos no Brasil, além da relação do professor com o LD.

O capítulo 2 trata dos processos de ensino e aprendizagem de LE serão abordadas nesse capítulo. A utilização da LM e da tradução nesses processos serão destacados, além de traçarmos um histórico dos métodos e abordagens utilizados para o ensino de LE de modo geral, bem como o ensino de LE no Brasil.

O capítulo 3 apresenta os resultados da pesquisa através da análise detalhada da coleção *Upgrade*. Nesse capítulo também são apresentadas respostas às perguntas de pesquisa propostas.

Nas considerações finais, os principais pontos abordados na pesquisa são resumidos. Discorre-se sobre a importância do LD para o processo de ensino e aprendizagem de LE, e sobre como a LM e a tradução na mediação da aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia dos estudos.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas. Os anexos são apresentados em mídia digital, no formato .pdf e trata-se da compilação das páginas da coleção *Upgrade* que contém LM e tradução.

CAPÍTULO I

1.1 DO *VOLUMEN* AO ECRÃ

Ao longo dos tempos o ser humano tem feito registros da sua história das mais variadas formas. Segundo Paiva (2009, p. 1), temos como testemunho desses registros, as pinturas rupestres feitas em paredes de cavernas, os Dez Mandamentos, gravados em tabuletas de pedra, os pergaminhos feitos de pele de cordeiro e o papel, que é utilizado até os dias de hoje.

Antes de os livros serem como os conhecemos, existiu o *volumen*: um cilindro de papiro que tinha comprimento de cerca de 6 ou 7 metros, que, quando era enrolado, possuía um diâmetro de 6 centímetros, o que facilitava o seu transporte. Mais tarde, o *volumen* foi substituído pelo *códex*, que tinha formato de páginas compiladas e costuradas. “O livro como nós conhecemos hoje, surgiu no ocidente por volta do século II D.C.”, em substituição ao *Volumen* pelo *Códex*, ou da forma de organizar em rolos para a atual composta por cadernos reunidos, afirma Mello Jr. (2000), que diz, ainda, que entre as vantagens de organizar os livros desta forma estão a reunião de mais textos em um só volume, o uso dos dois lados do papel, a indexação que a paginação permite e maior facilidade de leitura. No início da era cristã, os romanos aperfeiçoaram a forma do livro, tornando-se os responsáveis por sua consolidação.

De acordo com Paiva (2009, p. 1), no século XV, a imprensa com tipos móveis reutilizáveis, desenvolvida por Johannes Gutenberg fez com que a história do livro desse um salto para o futuro, pois com a impressão, o acesso ao livro foi facilitado e a popularização do livro foi sua

consequência. O tempo passou, novas mídias apareceram. O mundo se modernizou e, hoje, nos vemos entre o papel e o ecrã. Os livros continuam evoluindo, se diversificando e se popularizando. Os e-books são uma prova disso. O interessante é que esta moderna forma de ler livros na tela do computador ou do *tablet* ou do leitor de livro nos remete à época do *volumen*, pois, como coloca Mello Jr. (2000), “O texto eletrônico permite, de alguma forma, que possamos ler num suporte muito próximo ao modelo do caderno, em termos de tamanho e peso, porém como se fosse em rolos”.

O livro tem uma história permeada por inovações técnicas que visaram permitir seu aperfeiçoamento e conservação, tornar mais prático o acesso à informação, bem como facilitar o manuseio e produção dos volumes.

1.2 O LD E O TEMPO

Os textos didáticos surgiram na Europa, na Idade Média, e eram destinados à formação religiosa. Nesta época, os monges copistas se dedicavam a reproduzir o livro de forma integral, escrevendo-os à mão nos mosteiros, lugar onde a cultura da Antiguidade era conservada.

Após a queda do Império romano, a cultura formal ficou restrita aos recintos monásticos. Nessa época, os monges copistas exerciam seu trabalho no *Scriptorium*, localizado em mosteiros. Dividiam-se em dois grupos: o grupo dos *pendolistas*, que tinham função de copiar os códices, e dos *miniaturistas*, encarregados de iluminá-los. (DURÃO, 2010, p. 22)

A imprensa fez com que o processo de produção de livros fosse facilitado e o acesso às obras ficou mais fácil, o que trouxe a necessidade de aprendizagem da língua grega e, especialmente, da língua latina, já que

os livros copiados pelos monges costumavam estar escritos em sua maioria nessas duas línguas. Segundo Kelly (1969, p. 257), a importância dos livros se deve, em parte, ao estudo autônomo de línguas.

Partindo da ideia de que apesar de o professor ser necessário para levar o aluno à compreensão, o aluno é capaz de aprender sozinho, no ano de 1578, o Cardeal Bellarmine lançou uma gramática de hebraico com o intuito de possibilitar que o aprendiz estudasse sem a necessidade da ajuda direta de um professor (PAIVA, 2009, p.02). Esta é a primeira indicação, de que se tem notícia, de posse do livro didático pelo aluno, porque, até então, o professor era o único possuidor do material em mãos, enquanto o aluno acompanhava os textos e os comentários através de ditados (KELLY, 1969, p. 258).

Kelly (1969, p. 257) coloca que ao longo da história do ensino, a importância do LD variou, nem tanto pela teoria predominante, mas por sua disponibilidade, custo e formato. O que ditava as escolhas do LD não eram as teorias que guiavam o material. Mesmo com a revolução causada pela invenção da imprensa no século XV, ainda não era fácil nem barato possuir livros, pois o papel era um material bastante escasso. Ele ainda diz que foi apenas no século XVI, com o desenvolvimento da imprensa, que o LD passou a ser importante para o aluno. Ele acrescenta que nos séculos XVIII e XIX os LDs passaram a ser essenciais, enquanto no fim do século XIX e início do século XX esses materiais passaram a ter seus valores questionados.

“Os primeiros livros didáticos foram as gramáticas, e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita” (PAIVA, 2009, p. 02). A abordagem mais antiga para o ensino de línguas estrangeiras, depois do que hoje é chamado de Método

Natural⁸, é a AGT. Ainda que no início não houvesse uma associação dos livros a teorias de ensino, nem uma terminologia para o método adotado, é possível deduzir o porquê de esta abordagem ter sido um das primeiras colocadas em prática no ensino e aprendizagem de LE, visto que a gramática era o principal material de apoio do professor, que não possuía muitos recursos didáticos para proporcionar ao aluno uma aula de teor reflexivo e, por sua vez, tinha suas atividades restritas basicamente à leitura, à cópia, aos ditados e a conteúdos copiados do quadro-negro, assim como o estudo da gramática e as tarefas de tradução.

Paiva (2009), em seu artigo *História do Material Didático*, faz uma viagem cronológica na qual coloca os principais pontos da história da evolução do livro didático como um todo e, em especial, do livro didático de língua inglesa, destacando vários momentos da história do livro didático no mundo:

Tabela 1: História do LD

Ano	Evento
1578	Primeiro indício de propriedade do livro pelo aluno.
1658	<i>Orbis Pictus</i> , primeiro livro ilustrado, publicado em latim e alemão. O livro foi o precursor das técnicas audiovisuais. Um ano depois, foi lançada uma edição em língua inglesa. O livro continuou popular até o século XIX, e foi usado como modelo para a produção de livros didáticos nos séculos XVIII e XIX.

⁸ Este método se dava através do contato humano, no qual as pessoas utilizavam apenas a via oral, gesticulações e imitação para aprender uma língua estrangeira. Não havia material didático ou uma base teórica que guiasse o aprendizado da LE. (RICHARDS e RODGERS, 1987, p. 179)

1875	Lambert Sauver lançou o livro <i>Introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary</i> , no qual afirmava que o livro deveria ser uma ferramenta para o aluno usar em casa a fim de se preparar para as aulas, já que na aula ele deveria apenas ouvir o professor, de forma que o professor deveria proibir o uso do livro em sala de aula.
1901	A empresa <i>Linguaphone</i> foi fundada, e com ela os primeiros materiais em áudio.
1880 a 1940	No Brasil, os livros começam a deixar de lado os modelos gregos e latinos, que usavam o texto literário como base, e passam a adotar o propósito da aproximação do ensino de línguas da realidade do aluno. Em vez de textos literários, o livro passa a apresentar regras de gramática, conjugações de verbos, listas de palavras traduzidas e atividades de versão e tradução. Um exemplo é a <i>Gramática da Língua Inglesa</i> , lançada em 1880, a qual teve sua 34ª edição revista e ampliada lançada em 1940.
1937	O livro <i>The English Gymnasial Grammar</i> , utilizado em todo o país, trazia também as transcrições fonéticas nas listas de vocabulário. No entanto, o foco dos livros continuava sendo a forma escrita da língua, assim como a gramática.
1938	O livro <i>Essencial English for foreign students</i> abordava o ensino de inglês em suas formas falada e escrita. Foi um material revolucionário, pois possuía redações apoiadas por ilustrações e trazia personagens que davam um quê de

	<p>história com continuidade às lições do livro e embutiam diálogos com vocabulário do cotidiano, ainda que de uma maneira mais formal, em meio aos conteúdos relacionados à língua, dando ao livro um ar mais leve que o dos outros materiais até então. O livro teve êxito no mundo inteiro, incluindo o Brasil.</p>
1939	<p>O livro <i>An English Method</i>, que foi adotado em sua 12ª edição pelo Colégio Pedro II, incluía a língua como meio de comunicação e veículo para práticas sociais. Não se tratava de mais que um livro que abordava apenas as formas gramaticais. Além da gramática, era possível encontrar transcrições fonéticas, atividades com gêneros textuais e exercícios de conversação. A LM estava presente em forma de explicações sobre gramática e tradução do vocabulário, mas não havia propostas de atividades de versão e tradução. Este livro incentivava a autonomia do aluno em seu estudo de LE. O livro ainda trazia um disco com os sons do idioma, além da reprodução de alguns textos em áudio, sendo o material pioneiro no Brasil em termos de uso de material gravado como ferramenta para a aprendizagem de língua estrangeira.</p>
1940	<p>A partir desta década, os materiais que enfatizavam a gramática e a tradução perdiam espaço para os materiais que exploravam também a língua falada.</p>
1950	<p>Os livros de João Fonseca, <i>Spoken English</i> e <i>New Spoken English</i>, começam a ser bastante utilizados no Brasil. Os livros enfatizam a língua falada.</p>

Década de 1960	A série <i>Essential English</i> (composta por livro do aluno, livro do professor e duas fitas de áudio), de abordagem áudio-oral, trazia uma proposta que ia de encontro aos métodos baseados em gramática e tradução. Defendia-se que não se deve aprender sobre a língua, mas aprender a usar a língua. Neste método, visava-se que fosse utilizada apenas a língua inglesa, visto que o autor seguia os pressupostos da Abordagem Estrutural. Outros livros lançados na mesma década seguiam a mesma linha áudio-oral obtendo muito sucesso, como a coleção <i>English 900</i> e <i>English 901</i> (edições britânica e americana, respectivamente). Compostas por 6 livros e cadernos de atividades, 10 fitas de áudio por livro, e manual do professor). O livro inovou ao destacar os padrões de entonação, o que reforça o seu apelo à utilização de métodos que envolvem a oralidade no ensino de língua.
Década de 1970	Os materiais audiovisuais começam a surgir e, no Brasil, são representados pelo livro <i>Ao Livro Técnico</i> , da Editora <i>Didier</i> . A premissa do material era passar os diafilmes ⁹ acompanhados por sons gravados em forma de diálogo e fazer com que os alunos os memorizassem. A parte escrita não aparecia no livro do aluno, apenas as imagens eram mostradas. Em 1975, o livro <i>English by the audiovisual method</i> chegou com a mesma premissa de esconder o texto do aluno. Nesta abordagem, o foco era a pronúncia e a

⁹ Uma sequência de fotografias positivas dispostas em um filme para projeção. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Diafilme> - Acesso em: 20/07/2012)

	<p>entonação; a leitura e a escrita ficavam em segundo plano; as explicações sobre a gramática e a tradução eram proibidas. Esta década foi bastante rica na produção de materiais didáticos, merecendo destaque o fato de os materiais áudio-visuais serem direcionados para áreas e propósitos específicos, além de os livros terem orientação situacional e da inclusão de conceitos de variação da língua. As abordagens comunicativas começaram a ganhar espaço. Houve, também, um grande crescimento na produção de livros didáticos de língua inglesa no Brasil. Amadeu Marques começou a elaborar seu material, tornando-se um dos principais nomes da área na época.</p>
Décadas de 1970 e 1980	<p>Os fatores estéticos dos livros começam a ser melhorados, tornando-os mais atrativos. Os livros, em conjunto com outras ferramentas didáticas, passam a formar um sistema integrado de materiais, que normalmente se constituía de livro do aluno, livro do professor, livro de atividades, material para laboratório, vídeo e material de leitura.</p>

A produção de livros didáticos aumenta devido às facilidades de produção, ao crescimento das editoras, à competitividade do mercado e à maior demanda por materiais didáticos. As tecnologias foram sendo substituídas: a fita de áudio foi substituída pelo diafilme, acompanhado por sons gravados, por sua vez substituído pela fita de vídeo com CD agregado, que deu lugar ao DVD, por sua vez substituído pelo CD-ROM, que cedeu espaço ao DVD-ROM, que está perdendo espaço para a internet com seus multimeios e suas multimídias. No entanto, o formato

do livro didático continua se mantendo em sua forma física e em forma de arquivo digital.

Esse histórico nos leva a levantar a hipótese de que o processo de evolução tecnológica influenciou diretamente o processo de elaboração e produção de materiais didáticos, bem como a adoção de métodos e abordagens para o ensino de LE. Hoje, o pensamento de Bellarmine de 1578 é mais perceptível e adotado do que nunca, pois a busca pela autonomia no conhecimento é cada vez mais comum e as tecnologias fazem com que a aprendizagem autônoma seja cada vez mais palpável.

Houve um tempo em que os livros didáticos de LE eram apenas ferramentas para auxílio do desenvolvimento linguístico do aluno no que diz respeito à decodificação das palavras e ao aprendizado das estruturas gramaticais. Os contextos sociais não importavam, e o livro servia somente para transmitir conhecimentos técnicos sobre a LE, como afirma Risager (1990, p. 181) ao dizer que os LDs focavam apenas nos aspectos linguísticos e somente apresentavam exemplos completamente sem contexto e relacionados à gramática. No entanto, com os avanços das tecnologias, os LDs passaram a ser apresentados de outra forma, estes, unidos aos estudos linguísticos acabaram por trazer um aspecto mais social e contextualizado, passando-se a pensar no indivíduo no meio no qual ele interage.

É importante que os materiais didáticos sejam enxergados como aliados dos professores e alunos na sala de aula, pois, como afirma Richards (2002, p.26), os LDs são componentes chave na maioria dos programas de línguas, sendo que, em alguns casos, fornecem a maior parte do conteúdo e da prática linguística ao aprendiz, dentro e fora de sala de aula. Sheldon (1988, p. 237) afirma que, de uma forma ou de outra,

os LDs são o coração de qualquer programa de ensino de LE. As afirmações desses teóricos tornam-se ainda mais realistas quando aplicadas a programas de línguas de escolas públicas, pois, muitas vezes, os alunos não têm acesso a outro meio para vivenciar a língua, seja por falta de recurso, seja por falta de estímulo.

Conforme Allwright (1981, p. 6), os materiais didáticos analisados do “ponto de vista da DEFICIÊNCIA” [grifo do autor] nos fazem pensar que são necessários para salvar os alunos das deficiências dos professores; enquanto do “ponto de vista da DIFERENÇA” [grifo do autor] nos fazem pensar que os LDs são necessários como mensageiros de decisões mais elaboradas tomadas por alguém com olhar externo à sala de aula, não pela deficiência do professor, mas pelo fato de que a técnica exigida dos autores é *diferente* daquela requerida pelo professor em sala de aula. Allwright (1981, p. 6) diz que “ambas visões são baseadas na hipótese de que decisões são melhores tomadas [...] pelos detentores da técnica relevante”.

No Brasil, o governo foi parte importante na transformação dos materiais didáticos, pois a criação de programas pelo Ministério da Educação, como o Programa Nacional do Livro Didático, impôs regras e propôs direcionamentos que passaram a nortear a elaboração dos livros didáticos de acordo com as necessidades e os contextos nos quais alunos e professores estavam inseridos.

1.3 OS LDs E OS PROGRAMAS

Mesmo com todos os avanços tecnológicos e com a popularização dos LDs, ainda havia um problema que dificultava o acesso dos alunos da escola pública a esse material: o preço. O mercado estava

crescendo, o acesso aos livros era mais fácil que nunca, mas uma boa fatia da população não podia arcar com os custos necessários para a aquisição do LD e, conseqüentemente, não podia usufruir dos métodos e abordagens utilizados em sala de aula em sua completude, o que acabava prejudicando o processo de ensino e aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor.

O fomento à produção de livros no Brasil se dá devido à criação do Projeto Nacional do Livro Didático, que passou a organizar, fiscalizar e direcionar a produção de livros didáticos. O projeto também popularizou o livro didático.

1.3.1 O LD, o PNLD e os professores

Durante o Estado Novo, foi instituída uma Comissão Nacional de LDs, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do LD no Brasil (MIRANDA e LUCA, 2004, p.124). No entanto, o programa de avaliação que direciona o sistema de escolha e distribuição de LDs, o PNLD foi criado em 1985, portanto é bastante recente. A criação do PNLD representa um marco na política brasileira de escolha, compra e distribuição de material didático. Aos poucos, as disciplinas que fazem parte do currículo foram sendo incluídas no programa e os professores passaram a ter o direito de indicar o livro didático, entre os indicados pelo MEC, a ser usado em seu contexto com o incentivo do governo.

Em 1996, os livros inscritos para o PNLD do ano seguinte passam por uma avaliação pedagógica a fim de evitar que os livros contivessem erros conceituais, induzissem ao erro, estivessem desatualizados ou apresentassem algum tipo de preconceito. Os livros que

não se adequaram a esses critérios foram excluídos do Guia do Livro Didático que as escolas recebem. Os guias possuem todos os dados técnicos das coleções. Além disso, os professores contam com uma resenha feita por especialistas, que os auxilia no processo de escolha dos LDs.

O ensino médio só começou a receber os LDs a partir do ano de 2005, para as disciplinas de português e matemática. Nascia, então, o PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio). As outras disciplinas foram sendo acrescentadas aos poucos. Apenas no ano de 2011, os LDs de LE para o ensino médio passaram a fazer parte do PNLEM. Houve algum atraso para se cumprir o que há muito havia sido colocado nos PCNs de LE, isto é, que a relevância das Línguas Estrangeiras Modernas seria tal qual a de qualquer outra disciplina.

Os professores de LE se veem diante da difícil tarefa de escolher métodos, abordagens e técnicas de ensino adequados. Para que o professor faça escolhas que melhor se adequem à sua realidade é necessário que ele esteja informado sobre os métodos e abordagens que estão ao seu dispor e escolha fazer uso daquele ou daqueles que melhor se adaptam à sua realidade e à realidade dos seus alunos. Acima de tudo, é necessário que o professor saiba fazer bom proveito da ferramenta que ele tem em mãos, pois se ele não souber fazer uso do seu material, o método, a abordagem ou a técnica apresentada nos livros não farão nenhuma diferença no processo de ensino e aprendizagem.

A adesão do professor ao método A ou B não pode ser interpretada como garantia de que obterá resultados iguais a outro professor que ao mesmo método tenha aderido e o pratique. Os fatores que intervêm no processo de ensino/aprendizagem de qualquer língua estrangeira são muito complexos e variáveis, e isso resulta, em uma última análise,

numa grande responsabilidade dos professores a quem é confiada a difícil missão de transmitir a terceiros a capacidade de estes utilizarem e entenderem adequadamente um novo código linguístico. (TORRE, 1999, p.29)

As provas do ENEM serviram como fatores motivadores para a adoção das abordagens e dos métodos atuais para o ensino de LE encontradas nos LDs de língua inglesa. Os conteúdos do ENEM são baseados nas premissas adotadas pelos PCNs, que também servem como base para a elaboração do *Guia do Livro Didático*, guia utilizado para orientar a escolha dos LDs das escolas públicas. Como os livros didáticos precisam obedecer certas exigências a fim de serem escolhidos, nada mais justo que utilizar o *Guia* como referência para elaborá-los.

Os LDs são definidos por Tomlinson (2004c, p. xi) como qualquer coisa que auxilie o ensino de aprendizes de língua; em outro trabalho, o mesmo autor (2004f, p. 66) define o material didático como qualquer coisa que possa ser utilizada na facilitação da aprendizagem de uma língua; Salas (2004, p. 2) descreve-os como “qualquer forma empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”. Dessa forma, pode-se considerar que os LDs fazem uma ponte que liga o aprendiz ao conhecimento, e serve como guia e mediador entre educador e educando, o seu uso tem relação direta com o processo de ensino e aprendizagem da LE.

1.4 O LD E A AULA DE LE

Um livro didático é fruto de muita pesquisa e da cooperação de uma equipe de profissionais. Até chegar às mãos dos alunos, os livros didáticos passaram por muita etapas.

A produção do *Guia do Livro Didático*, que possui critérios elaborados para que os professores escolham os LDs, como já dissemos anteriormente, foi um passo em direção à melhoria da qualidade dos livros didáticos no Brasil. As editoras passaram a ter parâmetros aos quais devem se enquadrar, e os professores passaram a ter acesso a um guia com as principais características de cada livro, o que pode auxiliá-los na escolha do material que melhor corresponde às suas necessidades. Coracini (1999, p.94) diz que “o livro didático tem sido tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. [...] não se pode deixar de encará-lo como um paradigma que sustenta a transmissão do saber via escola”, portanto, faz-se necessário que o processo de produção e escolha dos LDs seja criterioso e siga diretrizes teórico-metodológicas que promovam o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

Coracini (1999, p. 33-34) indica que a escola legitima o livro didático e considera-o um “portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos”. O LD pode até ser o principal instrumento para o ensino e aprendizagem na sala de aula, todavia, hoje, os formatos dos livros já não são mais aqueles que o colocam como absoluto. O próprio livro incita professores e alunos a buscarem informações complementares fora de suas páginas. O livro didático confere ao professor a opção de adaptá-lo e moldá-lo ao perfil da sala de aula:

O livro didático é o principal material didático, os cuidados, experiências e tipos metodológicos devem ser previamente analisados e se adequar à idade, ritmos de aprendizagem e ilustrações adequadas num contexto real com o seu interesse de aprendizagem (HOLDEN; ROGERS, 2001, p. 38).

Os conteúdos expostos nos LDs devem servir para organizar o trabalho do professor. O livro é uma fonte de conhecimentos para docentes e discentes, devendo ser utilizado como uma ferramenta que contribua para o desenvolvimento do aluno como cidadão. É importante que o professor tenha consciência de que o LD não é portador das respostas para uma boa aula; ele deve usá-lo como apoio. Os LDs apresentam ideias e conceitos variados. A tendência na atualidade é o ensino das múltiplas competências. O foco do ensino e da aprendizagem, hoje, não é apenas o aspecto comunicativo ou apenas a forma; pretende-se formar cidadãos críticos, leitores, conhecedores dos vários gêneros textuais, informados e aptos para ler, falar ou escrever sobre qualquer tema que lhe seja proposto.

Quando os LDs utilizados no Brasil eram, em sua maioria, materiais importados, feitos por falantes nativos de inglês para falantes não-nativos e com o propósito de servir para qualquer parte do mundo, era comum recebermos apenas insumos culturais referentes aos países falantes dessas línguas estrangeiras. A cultura estrangeira e questões que não tinham relevância para o contexto em que os alunos viviam eram transmitidos; eles assimilavam (ou não), pois o foco da abordagem era comunicativa e inconsciente. A referência a uma abordagem comunicativa estava no fato de os alunos terem a necessidade de se comunicar entre si. Hoje, ainda se busca uma abordagem com características comunicativas, mas que seja uma comunicação consciente, na qual os alunos recebam o insumo, reflitam e discutam as suas ideias sobre o tópico. Assim,

[...] o aluno deixaria de ser apenas um espectador e reproduzidor de saberes discutíveis. Ele apropriaria-se do discurso e verificaria a coerência de sua posição.

Dessa forma, além de compreender o discurso do outro, ele teria a possibilidade de divulgar suas ideias de forma objetiva e fluente (PCNEM, 2000, p. 9).

Nas orientações teórico-metodológicas da coleção *Upgrade*, Aga (2010, p. 2) propõe que “As atividades propostas [...] auxiliam o aprendiz no desenvolvimento de seu potencial de refletir, aprender, colaborar, conviver e se integrar em uma sociedade permeada pela diversidade.”

Fatores como a formação do professor, o interesse do aluno, a carga horária, a estrutura da escola e os materiais disponíveis são algumas das variáveis que devem ser levadas em conta para o sucesso ou insucesso do ensino e da aprendizagem da língua inglesa nas escolas de ensino básico. Os processos de ensino e aprendizagem são construídos através dos conhecimentos próprios de um indivíduo e de sua interação social dentro e fora da sala de aula. Por isso, é importante que se leve em consideração aspectos históricos e socioculturais de uma língua para que haja um aprendizado de qualidade.

O desenvolvimento de habilidades que contemplem as interações sociais, profissionais e os interesses dos educandos é resultado do papel formativo que a LE representa no currículo e da reflexão sobre a função social da língua em um determinado contexto. A coleção analisada, nesse sentido, diz pretender gerar competências sociolinguística, discursiva, estratégica e gramatical combinadas ao ensino e à aprendizagem da língua, além de contribuir para o processo de educação de uma forma global, apoiando, “a formação de um aprendiz participante, reflexivo e crítico” (AGA, 2010, p. 2).

O programa de língua inglesa deve levar em consideração as várias esferas da sociedade e a interação do indivíduo nestas esferas. Ensinar línguas por meio de abordagens que focalizem os gêneros textuais

pode ser uma forma de colocar os aprendizes em contato com situações do cotidiano de uma sociedade, bem como uma forma de estudar a língua em uso. “Schnewly (1994/2004) propõe a ideia de utilizar o gênero textual como um (mega) instrumento para ensinar os alunos a agirem em diferentes situações de comunicação por meio da linguagem” (GAZOTTI-VALLIM, 2007, p. 48).

1.5 O LD, O ALUNO, A LE, A LM E A TRADUÇÃO

Almeida Filho (2002, p. 13) defende que as modificações feitas nos materiais didáticos, na estrutura física das escolas e investimento em materiais não são suficientes para que haja transformação na aprendizagem. Para ele (Idem, p.13), “são cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem do aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores.” Para o professor é importante saber como guiar o aluno no caminho da compreensão e da conquista da autonomia, enquanto o aluno precisa aprender a alcançar o conhecimento por conta própria.

Hoje, nos vemos diante de alunos que são bombardeados por um grande número de informações a todo momento. Com a globalização e a rapidez com a qual as informações viajam no mundo moderno, é comum que os estudantes se vejam impelidos a ter uma posição mais questionadora sobre o mundo. A escola e o professor devem adotar políticas que propiciem a integração do aluno, para que ele possa utilizar a língua a fim de expressar suas ideias.

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sócio interacional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu o enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos

participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela escola. (BRASIL, 1997, p. 27)

O fato de um estudante ir à escola não significa que ele vá, necessariamente, construir conhecimento. É preciso mais que frequentar o espaço escolar: o aluno deve estar motivado a aprender e o ambiente de aprendizagem deve ser propício. Assim, é mais provável que ele consiga dominar as estratégias necessárias para a construção do saber. Para Oxford (1990, p. 9), as estratégias de aprendizagem podem fazer com que os alunos tornem-se pessoas mais autônomas, além de envolverem as atitudes tomadas por eles, sustentarem a aprendizagem de forma direta e indireta, não serem sempre observáveis, porém, sempre conscientes, poderem ser ensinadas e serem flexíveis. Balboni (2011, p. 5) estabelece um parâmetro entre a autonomia do aprendiz no processo de aprendizagem e o uso da tradução como técnica de aprendizagem, e argumenta que “o estudante é extremamente autônomo na gestão da tradução”.

Durante o processo de ensino e aprendizagem de LE, normalmente nos deparamos com alunos construindo textos utilizando as estruturas da sua LM, pois, visto que eles ainda não têm conhecimento suficiente da LE, procuram suprir suas necessidades linguísticas buscando amparo na LM. No contexto de aprendizagem específico em que foi realizado essa pesquisa, é praticamente impossível dissociar a LM da aula LE, pois, conforme afirma Branco (2011, p. 16):

a educação inicial do aluno, seu conhecimento de mundo, sua cultura, suas crenças, etc. são construídas em LM, portanto, pedir que o aluno **pare de pensar** em sua LM significa **apagar** o sujeito em sua essência [...] e na maioria dos casos,

o professor também é falante não nativo de LE e brasileiro. [grifos do autor]

É natural que os aprendizes de LE, principalmente em turmas monolíngues, tendam a usar a língua materna durante a aula. Na verdade, segundo Atkinson (1993, p. 351), seria até mesmo inevitável o fato de o aluno comparar as estruturas e itens lexicais da LE com os equivalentes na LM. O professor deve procurar utilizar esta tendência em seu favor e em favor de seus alunos, de maneira que a LM possa surgir como uma ferramenta a mais, da qual o educador dispõe, a fim de alcançar seus objetivos na LE.

O aprendiz constrói os conhecimentos de LE a partir dos seus conhecimentos da LM, pois, como coloca Albir (1988 *apud* SANTOS e FERNANDES, 2011, p. 103),

A língua materna está presente porque é o ponto de referência do aluno para com o mundo da linguagem, portanto, principalmente em relação ao princípio de aprendizagem, ele constrói a LE a partir da experiência da sua LM [tradução nossa]¹⁰,

e a tradução é um instrumento utilizado nessa transferência ocorrida na aprendizagem de línguas. Todavia, o uso da LM na aprendizagem da LE é um tema controverso, pois parte dos professores e estudiosos acreditam que a LM “distrai a atenção do aluno dos meios pelos quais a língua estrangeira expressa significados” (WIDDOWSON, 1991, p. 36), contudo essa ferramenta sempre marca presença fazendo a mediação em LM e LE, fazendo uma ponte para a construção de novos sentidos de

¹⁰ “*La lengua materna está presente porque es el punto de referencia del alumno con el mundo del lenguaje; por esto, sobretudo al principio del aprendizaje, descubre y construye la lengua extranjera a partir de la experiencia de su lengua materna.*” (ALBIR, 1988 *apud* SANTOS e FERNANDES, 2011, p. 103)

forma interpretativa. É papel do professor tentar converter os aspectos negativos da interferência da LM em aspectos positivos. Sabemos que a LE deve ser prioridade nas aulas de língua inglesa, pois seu aprendizado é objetivo das aulas. Apesar de ter seu lugar na sala de LE, o uso aleatório da tradução não é adequado.

Balboni (2011, p. 8) argumenta que o objetivo do exercício da tradução é fazer com que o aluno descubra que traduzir de uma língua para outra é mais que um problema de “etiquetas lexicais e de estruturação morfosintática”, e continua dizendo que trata-se de “passagem, comparação, luta de visões de mundo engastadas nas palavras, na língua.” Nos tempos modernos, as atividades que contemplam a tradução não se tratam apenas de exercícios nos quais os aprendizes devem procurar os equivalentes de palavras, quase sempre descontextualizadas, no dicionário, pois esta era a ideia que se tinha da utilização das técnicas de tradução na época da AGT e contribuiu para torna-la impopular. Hoje, busca-se utilizar a tradução como técnica didática e de forma contextualizada, a fim de contribuir para a aprendizagem da LE. Desta maneira, seus benefícios para o processo de ensino e aprendizagem podem ir desde a diminuição do filtro afetivo, passando pelo crescimento da autonomia para a aprendizagem, até o aumento da competência metalinguística. O desenvolvimento da competência metalinguística, de acordo com Balboni (2011), é um dos benefícios que o uso da tradução pedagógica proporciona aos alunos de LE. Ele acredita que a tradução é um dos instrumentos que permitem que se passe da “construção da competência à da metacompetência”.

A tradução usada para a leitura e compreensão de textos pode ser considerada uma estratégia útil no ensino de línguas, principalmente no

contexto de ensino que prioriza leitura e interpretação. Na sala de aula de LE, o significado é uma característica evidente da língua e sua difusão é uma das primeiras coisas que vêm à mente quando se trata de aprendizagem de LE, pois, quando conhecemos uma nova palavra, nosso primeiro instinto é saber o que ela significa. No entanto, Kelly (1969, p.24) diz que no século XX, os professores mais conceituados da época não queriam conceber que a tradução fosse um procedimento válido para o ensino do significado.

A coleção *Upgrade*, que analisaremos, traz a LM e a tradução em várias situações. O nosso intuito é verificar se os aspectos que fazem da LM e da tradução adendos positivos ao ensino de línguas estrangeiras estão presentes nos livros.

1.6 O LD E AS METODOLOGIAS

A busca por um método de ensino de LE perfeito foi uma preocupação durante muito tempo. Hoje em dia, acredita-se que não há um método perfeito para o ensino de línguas estrangeiras. As diversidades culturais, sociais, afetivas e cognitivas que influenciam o processo de ensino e aprendizagem são alguns dos fatores que levam a acreditar que um método perfeito é algo que não existe. É preferível que exista uma combinação de métodos e abordagens que satisfaçam as necessidades de educadores e educandos, assim não é preciso ficar atado a regras ditadas por um método específico, sem a possibilidade de explorar aquilo que melhor se adapta ao seu contexto de sala de aula.

Neste trabalho, como citado antes, adotamos as acepções de abordagem, método e técnica defendidas por Edward Anthony (1963), citado por Richards (1986, p. 15), que diz que as abordagens referem-se

à descrição da natureza da disciplina ensinada; os métodos são os procedimentos que induzem a aprendizagem; e as técnicas tratam-se da colocação do método em prática, ou seja, são exercícios e atividades utilizados para a fixação da LE. Aqui, analisaremos as técnicas exploradas para a utilização da tradução e da LM nas atividades e nos conteúdos presentes na coleção *Upgrade*.

Defende-se, atualmente, uma espécie de liberdade para que o professor aja de acordo com as necessidades e possibilidades do seu contexto, onde ele pode inclusive manipular os materiais didáticos à sua disposição, a fim de torna-los adequados à sua realidade.

Quando se fala em integração, não significa apenas integração de aluno e professor na sala de aula ou na sociedade como um todo. Fala-se de integração, também, com relação às disciplinas, ou seja, à interdisciplinaridade. O ensino de LE pode ser abordado de forma interdisciplinar, e isto não é difícil, visto que o professor de inglês deve cobrir um pouco de cada área de conhecimento na LE, apresentando temas transversais nas escolas.

Prado (2009, p. 4 apud LEFFA, 2012, p. 400) diz que a pedagogia de projetos “pode viabilizar ao aluno um modo de aprender baseado na INTEGRAÇÃO [grifo do autor] entre conteúdos das várias áreas do conhecimento”. Quanto a essa integração, o PCNEM (2000, p. 26) defende que

numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras adquire nova configuração, ou, antes, requer a efetiva colocação em prática de alguns princípios fundamentais que ficaram apenas no papel por serem considerados utópicos ou de difícil viabilização.

Não é fácil colocar projetos em prática, ainda mais quando tais projetos envolvem professores de disciplinas variadas. No entanto, a escola é uma unidade e os professores que a formam devem trabalhar em conjunto na busca do aperfeiçoamento dos estudantes que constituem a unidade escolar. Um bom planejamento e um bom relacionamento entre os professores é fundamental para que o ensino interdisciplinar tenha êxito. Tão importante quanto a interação professor x aluno, é a interação professor x professor.

É importante que o professor considere a sua realidade e faça com que sua experiência em sala de aula tenha um peso significativo na escolha do LD, pois sua vivência no cotidiano escolar é o que o torna mais apto a fazer uma escolha de material que melhor se adapte à sua realidade e à realidade dos seus alunos. Sua participação na escolha do LD pode ser o diferencial para que se tenha um material com o qual os alunos (e os próprios professores) sintam-se confortáveis, pois “o professor de LE, diferentemente do que ensina a LM, além de auxiliar a elaborar a competência linguística do aluno, tem que ajudá-lo a construir uma nova visão de mundo” (DURÃO, 1999, p. 140), e o LD é uma ferramenta que pode auxiliá-lo a alcançar o seu objetivo.

Os livros didáticos passaram por transformações ao longo dos anos. Os programas criados pelo governo foram fundamentais para que o acesso ao LD no Brasil fosse facilitado e democratizado. Os LDs são elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem de línguas, tornando o processo mais ágil e menos penoso tanto para o aluno quanto para o professor. Seu conteúdo vem para enriquecer aquele que o utiliza, ainda que de forma seletiva, utilizando-se algumas partes e deixando-se outras de fora.

CAPÍTULO II

2.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LE

Na *hipótese do monitor*, de Krashen (1987)¹¹, a *aquisição* e a *aprendizagem* são tratadas como dois processos separados que coexistem no adulto, sendo que cada um é utilizado de forma específica, de modo que a *aquisição* dá início à produção em LE, além de ser responsável pela fluência. Enquanto isso, a *aprendizagem* tem a função de “monitor ou editor”. A *aprendizagem* produz mudanças, através da aplicação de regras, na forma dos enunciados produzidos pelo sistema adquirido. Ou seja, a responsável pela produção de conhecimento é a *aquisição*, ao tempo que a *aprendizagem* é apenas um agente de monitoração e modificação, quando necessário, o que tem implicação para o papel do aprendiz consciente diante da LE.

No que diz respeito às terminologias *aquisição* e *aprendizagem*, adotaremos aqui a definição de Tatcher (2000), considerando *aquisição* a terminologia adequada para se tratar de língua materna (LM), enquanto *aprendizagem* refere-se a todas as outras línguas (LE) aprendidas posteriormente à LM, já que neste trabalho trataremos apenas da aprendizagem de LE em um contexto diferente do qual é considerado pertinente para a *aquisição* de uma língua.

11 Do livro Principles and Practice in Second Language Acquisition. Stephen D. Krashen (1987). Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho.

Disponível em:

http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php?option=com_content&view=article&id=60 04 de abril de 2011. Consultado em 03/01/2013

Na aprendizagem, a língua é estudada de forma consciente e o aluno, além de assimilar a língua em si, precisa também conhecer o funcionamento desta língua em uso, incluindo as regras que a fazem. Franco (1999, p. 322) vem em defesa do esforço intelectual quando diz que “tem-se a impressão de que se instalou sub-repitiçamente a convicção de que é uma violência que se faz às crianças ocupa-las com processos mentais”. Ele ainda tem a opinião de que os métodos de orientação comunicativa deverão ser repensados ou complementados por outros que redescubram a dimensão humana da memória.

Torre (1999, p. 30) pontua, no entanto, que “ninguém sabe caracterizar neste momento o método mais generalizadamente utilizado, nem aquele que dá melhores resultados”. A eficiência desse ou daquele método está intrinsecamente ligada ao propósito da aprendizagem da LE e ao ambiente no qual se dá tal processo.

Ensinar uma LE engloba mais que apenas o conhecimento da língua em questão. O ensino de LE requer a compreensão dos vários fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, tais quais a personalidade dos alunos, seu histórico, suas necessidades, suas motivações.

Desde o início o educador desenvolve, junto aos alunos, um trabalho que torne possível aos educandos confiar na sua competência para aprender. Este processo envolve temas que despertam o interesse dos aprendizes e permite-lhes interagir e compartilhar conhecimento com seus colegas. Cabe ao professor o papel de mediador para guiar os alunos rumo a um mundo onde, trabalhando em grupo, através da interação, eles compreendem as diferenças existentes dentro do grupo, aprendendo com elas.

Promover formas variadas de insumos (*inputs*¹²) e estimular a interação dos alunos com o idioma, seja através de materiais autênticos¹³, recursos audiovisuais ou através de bate-papo na língua alvo com falantes do idioma, é importante para que se promova uma aprendizagem mais completa, na qual o aluno torna-se capaz de entender e ser entendido, utilizando as estratégias adequadas e resolvendo possíveis problemas relacionados à língua. O professor deve procurar exercer o papel de mediador da aprendizagem. Desta forma, ele poderá criar um ambiente estável de aprendizagem, seguindo seus planos, escolhendo materiais e conduzindo seus aprendizes de modo que possam se desenvolver e passar a criar significados próprios.

O processo de aprendizagem não envolve somente fatores externos, relacionados ao contexto, mas também fatores que são inerentes ao indivíduo como construtor de sua aprendizagem. Ou seja, além dos fatores externos à aprendizagem, podemos contar também com fatores internos, como os mecanismos cognitivos, que auxiliam na exploração de informações relacionadas à LE, levando em consideração os insumos, bem como os conhecimentos prévios que o indivíduo carrega consigo, sejam eles linguísticos ou de mundo:

Comprometimento total, envolvimento total e respostas física, intelectual e emocional são necessárias para enviar e receber mensagens com sucesso em uma segunda língua. [...] O aprendizado de uma língua não é um simples conjunto de passos que podem ser programados em um kit rápido de faça você mesmo (BROWN, 2000. p.1).

¹² *Inputs* referem-se aos estímulos e informações que são transmitidas ao aprendiz ao longo do processo de aprendizagem.

¹³ Materiais autênticos são aqueles produzidos para falantes nativos da LE, a língua usada na vida real, com as pausas, hesitações e outras peculiaridades características da língua falada no cotidiano. Alguns exemplos são jornais, revistas, programas de televisão, propagandas, cartas, e-mails, receitas, noticiários etc.

Mais que saber a língua que se ensina, é preciso saber sobre a língua e suas peculiaridades, sobre a cultura que vem impregnada nela. É preciso ter ciência de tudo o que rodeia o ambiente de aprendizagem e tentar utilizar o que for possível em seu favor, a fim de tornar o processo árduo de ensino e aprendizagem de línguas, algo prazeroso, divertido e estimulante para docentes e discentes.

Segundo Richards (2012, p. 03), o professor de LE tem o papel de facilitador e especialista em língua, que cria um clima que conduz ao aprendizado do idioma em questão e propicia oportunidades compassivas para os estudantes usarem e praticarem a língua, além de refletirem sobre o seu uso e o seu aprendizado.

Freire (1996, p. 47) afirma que o professor precisa estar ciente de que ensinar não é transferir conhecimentos, porém, criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. É importante guiar alunos para que eles aprendam a aceitar regras, aprovar resultados, manejar as frustrações, inventar, descobrir, experimentar, incitar a autoconfiança e a autonomia, enfim, promover o desenvolvimento de funções cognitivas a fim de propiciar ao educando uma formação digna, na qual todas as suas habilidades, competências e inteligências são desenvolvidas.

O uso do termo *inteligência* tem sido utilizado tradicionalmente para se referir aos resultados obtidos em certos tipos de testes, como os de QI (coeficiente intelectual), que representam um dos conceitos de inteligência mais utilizados e difundidos até os dias atuais. A premissa do QI com relação à inteligência é de que a inteligência é única, estática e pode ser medida de forma quantitativa. Segundo Gardner (1995, p. 21), sob essa visão tradicionalista, inteligência seria nada mais que “a capacidade de responder a itens em testes de inteligência”. Os resultados

obtidos nos testes de QI, muitas vezes, são associados ao êxito dos alunos em sala de aula ou de pessoas no mercado de trabalho. No entanto, Lightbown e Spada (1999, p. 53, tradução nossa) alertam para o fato de que “É importante ter em mente que a ‘inteligência’ é complexa e que os indivíduos têm vários tipos de habilidades e pontos fortes, os quais nem todos são medidos por testes de QI tradicionais”¹⁴ [grifo dos autores]. Em 1993, Howard Gardner foi de encontro aos conceitos de inteligência propostos por Binet com os testes de QI, no início do século XX, e criou o movimento das Inteligências Múltiplas (IM). Segundo Richards (2001, p. 115, tradução nossa), as IM “referem-se a uma filosofia baseada no aprendiz, que caracteriza a inteligência humana como tendo dimensões múltiplas que devem ser reconhecidas e desenvolvidas na educação.”¹⁵

O educador precisa conhecer seus educandos a fim de perceber neles quais habilidades e competências se sobressaem em cada um. O desenvolvimento da inteligência é necessário para que se desenvolvam competências e habilidades, visto que, como afirma Gardner (1994, p. 7) sobre sua teoria das múltiplas inteligências:

[...] existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas [...]. Estas são as 'estruturas da mente' [...]. A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas

¹⁴ “It is important to keep in mind that ‘intelligence’ is complex and that individuals have many kinds of abilities and strengths, not all of which are measured by traditional IQ tests.” (LIGHTBOWN e SPADA, 1999, p. 53)

¹⁵ “Multiple Intelligences (MI) refers to a learner-based philosophy that characterizes human intelligence as having multiple dimensions that must be acknowledge and developed in education.” (RICHARDS, 2001, p. 115)

inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas."

Em seus estudos Gardner (1995, p.14) definiu a inteligência como "a capacidade para resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários". É necessário levar em conta que os alunos de LE possuem estilos e históricos de aprendizagem diferentes, portanto, as características pessoais de um aluno e sua motivação, por exemplo, bem como o ambiente onde se dá o processo de ensino e aprendizagem têm influência sobre os resultados alcançados e sobre os tipos de inteligência desenvolvidos.

Falar em aprendizagem de LE é referir-se à aprendizagem de uma língua posterior àquela que chamamos de língua mãe. Seja em sala de aula ou fora dela, um dos fatores que contribui bastante para o aprendizado ou não da língua é o fator motivacional, pois, conforme Richards (2012, p. 2), o aprendizado de uma LE é facilitado ao passo que os estudantes estão motivados a aprender e engajados na interação e na comunicação significativa.

"O acesso a um mundo melhor", segundo Rajagopalan (2003, p. 65), é a primeira motivação que vem à cabeça das pessoas quando se trata de aprender uma nova língua. Acredita-se que aprender uma língua pode motivar o indivíduo a subir na vida, visto que o domínio de uma LE sempre teve um certo prestígio. A vontade de conquistar um bom emprego, um espaço na sociedade, a sede por conhecer novas pessoas, novas culturas, novos lugares são fatores favoráveis à motivação para a

aprendizagem de LE; afinal, como coloca Krashen (1987)¹⁶, os aprendizes que têm alta motivação, normalmente obtêm maior sucesso na aquisição de uma L2.

A “Motivação é o eixo de toda aprendizagem” (BALBONI, 2011, p. 9). No entanto, as tradicionais aulas de LE nas escolas públicas do Brasil não desfrutam de um apelo motivacional que possa ser comparada ao de um curso privado de idiomas, por exemplo. As diferenças nos aspectos motivacionais também possuem um efeito direto sobre qual método é mais indicado para qual ambiente de aprendizagem, como expôs Rivers (1991, p. 33-34) ao dizer que o *Método Direto* provou ser eficaz em escolas privadas, nas quais os alunos são altamente motivados, mas que em escolas públicas, “onde os professores normalmente são falantes não-nativos e os alunos são menos motivados”, este método era menos eficaz, ou seja, a eficácia de um método de ensino está ligada a fatores motivacionais, bem como às metas que pretende-se atingir com o ensino de LE, às condições de ensino e aprendizagem e ao meio ambiente.

O bom desempenho de professores e alunos de LE durante o processo de ensino e aprendizagem está diretamente ligado à afetividade. O filtro afetivo¹⁷ de um indivíduo é caracterizado pelas motivações, por sua identificação cultural com a língua alvo, pelo grau de ansiedade, pelas atitudes e pela autoestima. A configuração do filtro afetivo de um

¹⁶ Do livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Stephen D. Krashen (1987). Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho.

http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php?option=com_content&view=article&id=60
04 de abril de 2011. Consultado em 03/01/2013

¹⁷ Segundo Krashen (1985, p.3), o filtro afetivo “é um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizarem totalmente o *input compreensivo* que eles recebem para aquisição da língua.” Quando o filtro afetivo está alto, os aprendizes estão menos motivados e menos autoconfiantes, o que dificulta a aprendizagem. Quando o filtro está baixo, o aluno está mais apto a receber e processar os insumos que lhes são apresentados.

aprendiz de línguas influi sobre sua forma de aprender, podendo transformar o processo de aprendizagem em algo mais fácil ou mais difícil.

Krashen (1987, p. 31) propõe que muitas variáveis afetivas são relacionadas ao sucesso do processo de aquisição, dentre elas, ele destaca três categorias: 1) *Motivação*; 2) *autoconfiança*; 3) *Ansiedade*.

Quando o filtro afetivo dificulta o processo de aprendizagem, pode-se dizer que o aprendiz tem um filtro afetivo alto. O filtro afetivo alto é um obstáculo invisível que se coloca entre a língua e o aprendiz. A causa para esta situação pode ser resultado da baixa autoestima, da falta de motivação e alto nível de ansiedade apresentado pelo aluno.

Se o aprendiz possui a autoestima alta, é motivado a aprender, e não sofre com a ansiedade, pode-se dizer que ele tem o filtro afetivo baixo, o que o torna um indivíduo mais apto a ir em busca de insumos, os quais poderão ser desenvolvidos com maior eficácia pelo aluno, devido ao seu filtro afetivo favorável.

A partir da colocação de Rivers (1991, p. 33-34), deduz-se que no Método Direto exalta-se a condução da aula de LE ministrada por um professor falante nativo da LE e diminui-se a aula ministrada por professores falantes da LM. Segundo Rajagopalan (2004, p. 67), “nenhum falante não-nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma” e isto levou ao fato de a LE ter sido considerada “um empreendimento com objetivo inatingível” em termos de prática e de princípios. Todavia, isso não quer dizer que um aprendiz não possa aprofundar seus conhecimentos sobre as normas e sobre a estrutura da língua, e a tradução pode servir como importante ferramenta nesse

aprofundamento, motivando-o a aperfeiçoar suas habilidades tanto na LE como na LM.

Segundo Spada e Lightbown (1999, p.56), a motivação para a aprendizagem de LE é um fenômeno complexo que pode ser definido em dois fatores, que seriam: as necessidades comunicativas dos aprendizes e suas atitudes diante da comunidade de LE. Os aprendizes perceberão o valor comunicativo da LE e serão motivados a adquirir proficiência na língua se precisarem falar a LE em situações sociais usuais ou para alcançar ambições profissionais, por exemplo.

Para Bell (2012, p. 87) é necessário que seja traçado um currículo que envolva aprendizes de diferentes níveis de habilidades e permita que cada um progrida o máximo possível. É preciso ainda utilizar metodologias de ensino que envolvam os alunos iniciantes e não entediem os avançados. Por isso, uma das perguntas que deve ser feita aos aprendizes de línguas é “Por que você quer aprender uma língua estrangeira?”. Para Rajagopalan (2003, p.65), esse tipo de pergunta deveria guiar a elaboração de currículos e conteúdos curriculares, além da adoção de metodologias e da fixação de metas. É mais fácil acertar o caminho quando se sabe aonde quer chegar.

2.1.1 A LM, a LE e o filtro afetivo

Controlar o filtro afetivo é uma tarefa a ser desempenhada em conjunto pelo professor e pelo aluno. Estudiosos (Auerbach, 1993, p. 7; Schweers, 1999, p. 21; Mattioli, 2004, p. 22) têm relatado que o uso da LM em sala de aula pode ser uma das estratégias utilizadas para o controle do filtro afetivo dos alunos.

Schweers (1999, p. 37) publicou o depoimento de um professor em sua pesquisa sobre o uso da LM em turmas de LE, que retrata o

sentimento que o professor tem diante do filtro afetivo dos seus alunos com relação à autoestima, no que diz respeito ao aprendizado da língua inglesa, que “lhes é imposta” apesar de todos os problemas políticos, sociais e culturais existentes entre Estados Unidos (país da língua alvo) e Porto Rico:

Se você usa espanhol na sua aula, por que você acha que isto pode ser mais efetivo que usar o inglês exclusivamente?

Eu acho que o aluno pode se identificar melhor com um professor que fala com ele na sua própria língua, deixando-os saber, desta forma, que você respeita e valoriza a língua nativa deles. Isto é especialmente importante na aula de inglês, uma língua que lhes é basicamente imposta. Por causa das implicações políticas, sociais e culturais de ensinar uma língua que é basicamente imposta a eles. [...] (SCHWEERS, 1999, p. 37)

Esta declaração coloca em voga questões como a da identidade linguística e a sua influência na variação do filtro afetivo dos aprendizes de língua. A língua carrega consigo toda uma carga cultural e histórica de um povo. Para Rajagopalan (2003, p. 69), se faz necessário e urgente que o processo de ensino e aprendizagem de LE seja entendido como “parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades”. Ainda, segundo ele, as línguas não são apenas instrumentos utilizados para a comunicação, mais que isso, elas são a “expressão das identidades” daqueles que delas se apossam. Ele chama a atenção para os problemas de autoestima na aprendizagem de LE que o status de superioridade de uma língua sobre outra pode representar. Para ele, os alunos com menos fluência tinham sua autoestima diminuída e sentiam-se inferiorizados, visto que “A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes” (2003, p. 69).

Fazer uso da LM nas aulas de LE, de forma moderada e guiada, segundo Mattioli (2004, p. 18), pode fazer com que os aprendizes enxerguem sua língua nativa como uma parte ativa no ensino de língua, em vez de tê-la apenas como um ponto de apoio quando a LE não é mais suficiente para controlar determinadas situações durante a aula.

Teorias, princípios e procedimentos, os quais constituem os conteúdos e objetivos do processo de ensino e aprendizagem, foram desenvolvidos e organizados progressivamente como métodos e abordagens com o intuito de aperfeiçoar o ensino de LE.

2.2 OS MÉTODOS E AS ABORDAGENS

O lugar de língua estrangeira mais estudada no mundo, que hoje é ocupado pela língua inglesa, já foi ocupado pelo latim há mais de 500 anos atrás. Durante séculos o latim foi a língua que dominou a educação, a religião, o comércio, e o governo no ocidente. O inglês, o francês e o italiano foram ganhando espaço sobre o latim no século XVI em meio às transformações políticas na Europa. Com a influência da língua latina em queda, ela passou a ser usada para o estudo de clássicos da literatura através do estudo da gramática, vocabulário e tradução. No século XVIII, com a inclusão das línguas modernas no currículo escolar europeu, o ensino de línguas continuou utilizando os mesmos procedimentos aplicados ao ensino do latim (RICHARDS, 1986, p. 3).

Ao longo da história, vários foram os métodos e abordagens utilizados no ensino de LE, dentre os quais se destacam os seguintes: 1) Método Tradicional, que se tornou o padrão para estudo de línguas nas escolas no século XIX, mais tarde o método passou a ser conhecido como Abordagem Gramática Tradução (RICHARDS e RODGERS, 1986, p.3 -

4); 2) Método Direto, que surgiu na França e na Alemanha entre o final do século XIX e o início do século XX (MASCIA, 2003, p. 4); 3) Método Audiolingual, na década de 1940 (MASCIA, 2003, p. 4); 4) Abordagem Comunicativa, que surgiu na década de 1970. (MASCIA, 2003)

O Método Tradicional ou Abordagem Gramática-Tradução (AGT), segundo Richards (1986, p. 6), dominou o ensino de LE entre os anos de 1840 e 1940, e, com algumas modificações, continua sendo utilizada até hoje. Essa abordagem enfatiza o uso da gramática através de um processo dedutivo, com o intuito de que esta venha a auxiliar na tradução de textos. As aulas são ministradas na LM e o foco está no estudo das regras e suas aplicações em frases e/ou textos, bem como na língua em sua forma escrita. A habilidade da fala não tem nenhuma prioridade neste método. Entender a forma e o conteúdo do texto é um dos objetivos da abordagem, pois:

Basicamente, a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno” (LEFFA, 1988, p.4).

Essa abordagem foi muito criticada, uma das críticas era que as regras utilizadas para o ensino das línguas estrangeiras modernas eram as mesmas utilizadas para o já morto latim, mas que os procedimentos para o ensino de línguas vivas e línguas mortas devem ser diferenciados; outra crítica era com relação à interferência da LM no processo de aprendizagem da L1. As opiniões negativas sobre a AGT abriram as portas para a chegada do Método Direto.

A AGT passou a ser evitada no final século XIX com o *movimento reformista*, que levou ao desenvolvimento do Método Direto ou Abordagem Direta (AD) (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 11).

Após a revolução de 1930, o Brasil criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931 houve a reforma do ensino e, o ensino de LE, passou a seguir o movimento reformista, que pregava a utilização do método direto, o qual, na sala de aula, não dava espaço à LM ou tradução. A AD tem a premissa de que a LE deve ser ensinada através da LE. Esta abordagem parte do pressuposto de que a LE pode ser aprendida da mesma maneira que se adquire a LM. Enquanto a AGT pregava a aprendizagem de uma LE de forma dedutiva, a AD enfoca a aprendizagem intuitiva da gramática; a tradução não tem espaço na sala de aula, deve-se utilizar outros meios para se conseguir os significados das palavras, como gestos ou gravuras, jamais a língua materna (LM); e somente a LE tem lugar no processo de ensino e aprendizagem. “A aquisição da LE se dava pelo método indutivo e a língua era vista como um fenômeno oral e escrito de comunicação” (MASCIA, 2003, p.4).

Durante a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos houve a necessidade de formar pessoas fluentes em outras línguas, e esta necessidade fez surgir a Abordagem Audiolingual que pregava o fato de que se deve aprender a língua, não sobre a língua, por isso a LM não era utilizada nas aulas. “A língua é concebida como um conjunto de hábitos e, por meio de automatismos linguísticos, procura-se desenvolver as habilidades de falar e ouvir que devem servir de base para o desenvolvimento das demais” (MASCIA, 2003, p.4).

Como resultado da reação aos métodos behavioristas, que têm fundamentação na psicologia comportamentalista, que tratavam os alunos como se fossem tábulas rasas, os quais somente receberiam informações, surge, na década de 1980, na Europa, a Abordagem Comunicativa. Esta promove a comunicação e a interação social. Não é dada ênfase apenas à

gramática e à leitura como na AGT, ou à oralidade e escrita como na AD, ou mesmo à fala e audição como na Abordagem Audiolingual (AAL). A AC preza pelo desenvolvimento das quatro habilidades consideradas necessárias para o alcance da fluência em LE: a produção oral, a compreensão oral, a compreensão escrita e a produção escrita. Outra característica da AC é o fato de que aluno e professor trabalham em conjunto, partilhando e compartilhando seus conhecimentos, levando em conta também a carga afetiva que o processo de ensino-aprendizagem traz consigo.

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. (LEFFA, 1988, p. 23)

Pode-se notar que cada método e abordagem surgiu seguindo um pressuposto diferente do outro e levando em conta o contexto vivido pela sociedade. Seus surgimentos foram marcados por acontecimentos históricos que tornaram necessária a busca por métodos e abordagens cada vez mais eficientes. Eles surgiram com o intuito de aprimorar o ensino de LE. É estabelecido um sistema de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com o desenvolvimento de teorias que consideram os fatores que intervêm em sala de aula de LE, como os psicológicos, pedagógicos, sociológicos e motivacionais, usando a aquisição e a aprendizagem da LM como modelo, posicionando-se ora a favor ora contra. A sistematização dessas teorias, pressupostos e procedimentos

deram origem aos métodos e abordagens que servem de referência para o ensino de LE.

2.3 A TRADUÇÃO E A APRENDIZAGEM DE LE

Aprender uma LE significa conhecê-la, dominar os aspectos comunicativos, mas também a sua forma. Concentrar-se somente em um aspecto da língua não é o suficiente para se alcançar um bom desempenho. Cook (1998, p. 119) cita Duff (1989, p. 5-18) para dizer que a maior parte das críticas relacionadas à tradução referem-se apenas ao seu uso limitado no *Método Gramática Tradução*, sobrepujando-se o fato de que a tradução pode ser utilizada de diversas formas.

A tradução encaixa-se no perfil de aprendizagem que trata do desenvolvimento linguístico como um processo consciente e alcançado através do estudo formal da língua com suas regras. No entanto, isto não quer dizer que ela não possa desempenhar um papel comunicativo, principalmente diante das diversas ferramentas das quais dispomos atualmente. A tradução, na visão de Balboni (2011, p.05), é flexível e seu uso é oportuno tanto no tocante às necessidades de grupos e situações diversas, quanto no âmbito motivacional, devido às suas várias possibilidades de uso. A tradução é uma estratégia de aprendizagem que, além de servir como fator motivacional, pode incentivar indivíduos a alcançar a independência no seu processo de aprendizagem de LE. Goh (2012, p. 69) crê que utilizando estratégias, os aprendizes de línguas podem alcançar seu potencial de aprendizado e se tornar indivíduos capazes de aprender e utilizar a língua de forma flexível e, mais importante, os aprendizes podem desenvolver a habilidade de utilização da língua de forma independente.

Balboni (2011, p. 1), adota a premissa de que “a tradução é uma atividade motivadora se o texto for motivador, mas, acima de tudo, se forem mudadas as modalidades de execução, introduzindo-se um elemento de novidade”. Uma tarefa é monótona se o professor não souber explorar elementos que a torne motivadora e agradável. As possibilidades são infinitas, cabe a ele fazer as escolhas certas, refletir sobre as atividades executadas e corrigi-las quando não obtiver sucesso.

Um dos objetivos que Balboni (2011, p. 7-9) coloca para o uso da tradução no ensino de LE é o seguinte: “a tradução visa a produção de *metacompetência linguística e cultural*”, ou seja, o indivíduo, além de aprender a língua, aprende também sobre a sua cultura, bem como passa a desenvolver seus conhecimentos linguísticos e culturais aliando-os às suas habilidades e conhecimentos prévios a fim de alcançar seus objetivos. Com a tradução, o aprendiz pode utilizar sua LM para acessar a LE, e este contato com a LM pode ser benéfico para a diminuição do filtro afetivo do aluno:

A tradução coloca o aluno diante da alteridade cultural não traduzível e, por reflexo, coloca imediatamente em crise sua identidade. Graças a esse trabalho, no sentido freudiano de elaboração, “o ato de traduzir apresenta-se como um verdadeiro modelo ético de integração entre os indivíduos, as culturas, os Estados [...], um lugar de mediação entre a identidade e a alteridade”. (BALBONI, 2011, p. 7).

Na época em que a AGT dominava o ensino de línguas ela tinha como objetivo “levar o aluno a apreciar a cultura na L2” (LEFFA, 1998, p. 215). Acreditava-se que durante este processo, além de o aluno expandir seus conhecimentos da língua alvo, ele também aprofundava seus conhecimentos sobre o seu idioma, desenvolvendo sua inteligência e sua capacidade de raciocínio. Ou seja, em adição ao aprimoramento da

LE, as técnicas de tradução contribuiriam, também, para o aprimoramento da LM. Balboni (2011, p. 7) sugere que a tradução não produz *competência* e sim *metacompetência*, e o propósito pelo qual ele sugere a recuperação da tradução, não é a competência *de uso*, mas a competência *sobre o uso* das línguas, tanto de partida quanto de chegada.

O professor precisa focar sua atenção no desenvolvimento do aprendizado consciente dos alunos, fazendo com que eles fiquem cientes de que aquilo que já sabem em termos de estudo pode ser aproveitado no desenvolvimento de outras atividades. Goh (2012, p. 73) menciona que o desenvolvimento da consciência acontece quando os professores promovem diversas oportunidades para que os aprendizes pensem sobre as estratégias que eles usam e como outras estratégias também podem ser relevantes para os seus objetivos de aprendizagem. Apenas repetir e seguir o que o professor faz não é mais suficiente, é necessário que os aprendizes aprendam a aprender e a refletir sobre seu aprendizado, é necessário que os alunos desenvolvam a habilidade de metacompetência.

Leffa (2012, p. 391) afirma que vivemos um momento que pode ser chamado de *pós-método*. Ele entende que *pós-método* é “um reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula, aquilo que rigorosamente tem condições de fazer”. Ou seja, não é mais o método ou a abordagem o que guia o professor, são as suas condições de trabalho, é o seu contexto de sala de aula, suas necessidades e as necessidades dos seus alunos que determinam como se dará o processo de ensino e aprendizagem. Para atender a essas necessidades, ele é livre para criar, misturar e integrar abordagens, a fim

de alcançar seus objetivos e motivar seus alunos a construir seus conhecimentos.

2.3.1 A LM, a tradução e a sala de LE

Nas salas de aula das escolas públicas do Brasil é comum ver professores utilizando a LM para conduzir as aulas. A LM e a tradução na sala de aula de LE (característica da AGT), seja através do discurso dos professores, seja na fala dos alunos, ou das atividades, têm presença constante durante as aulas.

A agitação de pessoas jovens em um espaço aquecido e ensolarado, cartazes coloridos e placas nas paredes, o tráfego parece pairar nas brisas de verão... A lição está para começar. A professora entra, aproxima-se da mesa, carrega livros e papéis, e vira-se para o quadro para escrever uma atividade preliminar rápida, oral e em dupla. Ela ouve o barulho, o murmurinho, todo o tempo fingindo não acompanhar, não compreender o bate-papo enquanto sorri para si. Ela entende, ainda assim escolhe não se juntar. Depois de tudo, os estudantes estão falando sua língua nativa e esta é uma lição de inglês, então, apenas inglês, certo? Bem... (MATTIOLI 2004, p.21)

Este trecho demonstra uma realidade que permeia as salas de aula de LE. Por mais que os professores almejem ter uma sala na qual a LE predominará 100% do tempo, uma hora ou outra ele acabará se deparando com a língua nativa dos seus estudantes, pois a LM é o ponto de referência na estrada até a LE, e quando se está aprendendo a LE em um ambiente rodeado por elementos da LM, não fica difícil recorrer a ela quando necessário. De acordo com Leffa (2012a, p. 393), “O ensino de línguas caracteriza-se também pela dualidade de sistemas linguísticos, envolvendo não só a língua a ser estudada, mas também a L1 do aluno”.

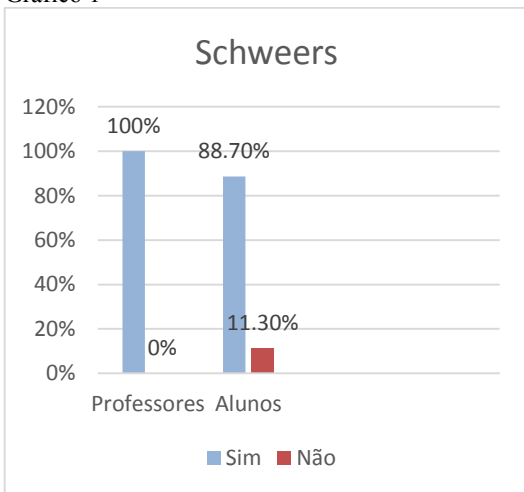
Para ele, o papel desempenhado pela LM na aprendizagem da LE pode ser maior ou menor, isso depende “do conceito que se tem de língua e de sua aprendizagem”.

Kharma e Hajjaj (1989, p. 223) acreditam que “O método gramática-tradução advoga completamente a favor do uso da LM, especialmente nos estágios iniciais”. Alguns autores concordam com isto e defendem que utilizar a LM em aulas de LE é importante, principalmente nos níveis iniciais, e defendem que quanto maior for o nível de proficiência do aluno, menor será a necessidade de uso da LM, como Tang (2002, p. 6), García-Medall (2001, p. 131), Atkinson (1993, p. 14), Matioli (2004, p. 25). Entretanto, outros acreditam que o uso da tradução só é admitido com estudantes avançados (Titford, 1983; Thomas, 1984; Perkins, 1985 *apud* KHARMA e HAJJAJ, 1989, p. 226).

Pesquisas confirmam que o uso da LM em sala de aula de LE é um fato, tanto no Brasil, onde Rauber e Gil (2005, p. 225) chegaram à conclusão de que os professores utilizam a LM em sala de aula, independentemente de serem favoráveis ao seu uso, quanto em outras partes do mundo. É importante fazer uma comparação entre os estudos de Schweers (1999) e Tang (2002), e observar que mesmo em contextos sociais diferentes e com motivações diferentes para o aprendizado da língua inglesa, as mesmas ideias e conclusões relacionadas ao uso da L1 em salas de L2 são compartilhadas. A pesquisa de Shweers (1999) foi feita com alunos porto-riquenhos, que têm resistência para aprender o inglês por razões políticas e culturais, e a pesquisa de Tang (2002), na China, onde os alunos são altamente motivados, visto que a proficiência em inglês é símbolo da identidade deles, bem como um passo no traço do seu caminho acadêmico e profissional. Nas pesquisas de Schweers e

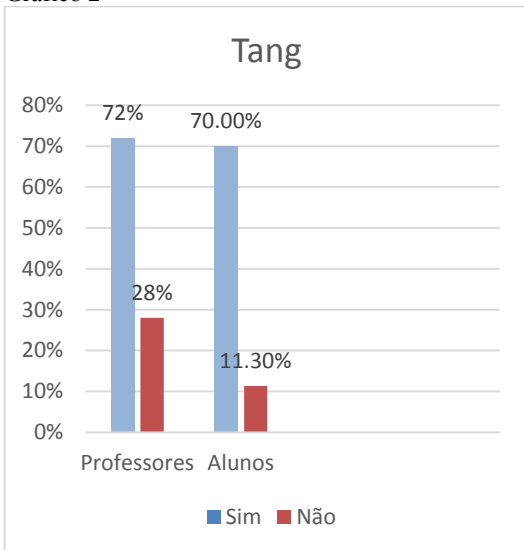
Tang, quando se perguntou a professores e alunos se a LM deveria ser utilizada na sala de aula, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 1



Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora.

Gráfico 2



Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora.

O uso da LM em sala de LE na China foi abordado por Tang (2002, p. 41). Ele chegou à conclusão de que a LM era utilizada pela maioria dos professores e que tanto professores quanto alunos tinham um sentimento positivo quanto ao seu uso. Além disso, o uso da LM na sala de LE pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, desde que a LE seja o principal meio de comunicação e que a LM seja utilizada para fins específicos como dar instruções e explicar o significado de palavras, sendo, portanto, um instrumento para complementar e facilitar o ensino da LE.

Schweers (1999, p. 37) diz que, em sua experiência pessoal, sente que a relação que desenvolveu com seus alunos através do uso ocasional da LM na sala de aula de LE tornou seus aprendizes mais ávidos para encarar os desafios da aprendizagem do inglês, além disso, houve uma melhora no comparecimento e os alunos fazem as tarefas de casa regularmente.

Schweers (1999), Tang (2002) e Mattioli (2004) provam em suas pesquisas que algumas das formas mais comuns de utilização da LM em salas de LE são para dar instruções e explicar conceitos mais complexos. Mattioli (2004, p. 22) comenta que uma das participantes da sua pesquisa relatou que seu sentimento em relação ao uso a LM foi de que ela teve um efeito positivo sobre a compreensão dos alunos e sobre os problemas de disciplina, além de ter havido uma eficiente redução no tempo dedicado às instruções dadas aos estudantes.

Com relação ao uso da LM em salas de LE, há um tópico que é praticamente unanimidade entre os autores: a LM deve, sim, ser utilizada em sala de aula, mas é necessário que seu uso seja moderado, que as doses sejam pequenas.

Segundo estudo feito por Greggio e Gil (2005, p. 89), o uso alternado da língua inglesa e da LM em sala de aula de LE pode ter um papel importante, pois facilita a interação entre os participantes e também facilita a aprendizagem da LE. Antón e DiCamilla (1998, p.245) acham que o uso da LM nas aulas de LE pode ser uma arma poderosa para os processos de aprendizado de línguas, pois, além de colaborar para o aprendizado em si, o uso da LM também instiga a colaboração efetiva dos alunos em sala de aula. Auerbach (1993, p.8, tradução nossa) crê que “Começar com a L1 dá um senso de segurança e valida as experiências vividas pelos alunos, permitindo-lhes que se expressem”¹⁸, assim, com o tempo, o aluno passa a se sentir confortável o suficiente para se aventurar pelas trilhas da LE.

É necessário que se tente chegar a um equilíbrio entre uso da LM e uso da LE. É essencial que o aluno seja motivado a sair da sua zona de conforto, deixando claro que, o fato de ele utilizar a LE não irá afastá-lo da LM. Quando educadores e educandos entenderem que o foco da LE é a língua que está sendo aprendida, mas que quando houver necessidade pode-se recorrer à LM sem culpa, o processo de ensino e aprendizagem de LE será menos complicado.

2.4 O ENSINO DE LE E O BRASIL

O Brasil tem tradição no ensino de línguas, foi assim com as línguas clássicas (latim e grego) e depois com as línguas estrangeiras modernas (francês, inglês, alemão, italiano e, posteriormente, espanhol). Disciplinas como “vernáculo, história e geografia eram normalmente

¹⁸ “Starting with the L1 provides a sense of security and validates the learners’ lived experiences allowing them to express themselves.” (AUERBACH, 1993, p. 8)

ensinadas através das línguas clássicas, *nos exercício de tradução* e nos comentários dos autores lidos” [Grifo nosso] (LEFFA, 1999, p. 15-16).

O ensino de LE no Brasil tem reproduzido o que outros países fizeram com relação aos métodos e abordagens utilizados. Conforme Leffa (1999, p. 14), “Historicamente, o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países”. Segundo Netto (2001), o ensino das línguas estrangeiras modernas teve início no Brasil em 1809, no reinado de D. João VI.

A chegada da família real ao Brasil em 1808, a criação da escola Colégio Pedro II em 1837 e a reforma de 1855 foram pontos chave para que o currículo da escola secundária evoluísse e para que o ensino de línguas estrangeiras modernas tivesse o reconhecimento que era conferido às línguas clássicas (LEFFA, 1999, p. 16). No entanto, na época do império, o ensino de LE era tratado com descaso, pois não havia planejamento, materiais didáticos ou até mesmo espaço adequado para as aulas. As LEs modernas eram ensinadas através das mesmas técnicas utilizadas para o ensino do latim, uma língua morta. Um outro problema, segundo Leffa (1999, p. 17) era a carga horária, pois os alunos estudavam 4 LEs diferentes (número que poderia chegar até 6), mas o tempo dedicado às aulas foi diminuindo:

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à das línguas clássicas, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas, figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios. (CHAGAS, 1976, p. 105)

Conforme LEFFA (1999, p. 18), na época da república houve a Reforma Fernando Lobo, em 1982, e as LEs modernas passaram a ser mais

valorizadas. Entretanto, a questão da redução de carga horária no ensino secundário piorou. Entre os anos de 1892 e 1915, as aulas passaram de 76 horas para 29 horas; o grego é excluído da grade curricular; o italiano ora some ora reaparece como facultativo; o inglês e o alemão são oferecidos individualmente, sendo que o aluno só pode cursar uma língua. As ampliações e reduções de carga horária no ensino de línguas e as reformas ocorridas no século XX alteraram a importância das LEs no currículo escolar brasileiro.

Após a revolução de 1930, o Brasil criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931 houve a reforma do ensino intitulada Fernando Campos, e o ensino de LE passou a seguir o movimento reformista, que pregava a utilização do método direto, o qual, na sala de aula, não dava espaço à LM ou tradução. O método direto chegou a Brasil com um atraso de 30 anos em relação à França, e o professor Carneiro Leão o instituiu no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (LEFFA, 1999, p. 19-20). Seguindo a reforma Fernando Campos que teve um foco especial nas questões metodológicas do ensino de LE, veio a reforma Capanema em 1942 que focou nessas mesmas questões, e a recomendação continuava sendo o uso do método direto. Apesar da ênfase no ensino prático da língua, a orientação para o uso instrumental da língua, abordando-se as 4 habilidades (falar, escrever, ler e ouvir), era encorajada, bem como a formação com engajamento educacional e cultural. Para alcançar tais objetivos, Leffa (1999, p. 22) diz que foram sugeridos instrumentos como manuais didáticos ilustrados (preferencialmente) com histórias fáceis, inicialmente, avançando-se para a leitura de obras completas, posteriormente; e materiais audiovisuais como giz colorido, objetos, discos e vídeos. O Ministério da Educação passou a tomar as decisões

relacionadas a todos os aspectos do ensino de línguas, como as línguas a serem ensinadas e as metodologias a serem empregadas. Todavia, para Leffa, o caminho percorrido entre o Ministério da Educação e a sala de aula fez do método direto uma versão mais simples da aula de leitura. Chagas (1957, p. 99 *apud* LEFFA 199, p. 23) argumenta que:

(...) não é o "método direto". Não é nem mesmo o "método da leitura", porque do sistema de Claude Marcel, ou do velho "reading method" americano, tomou apenas a forma exterior, captou simplesmente a "liturgia", sem penetrar-lhe o verdadeiro e profundo sentido. [Grifos do autor]

Para Leffa (1999) a Reforma de Capanema, apesar das suas falhas, foi a que conferiu maior importância ao ensino de LE no Brasil. Todos os alunos do ginásio (atual fundamental II) até o científico ou clássico (últimos anos o ensino básico) tinham aulas de latim, espanhol, francês e inglês. Segundo ele, olhando por uma perspectiva histórica, as décadas de 1940 e 1950 foram “os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (1999, p. 24).

Na década de 1960, mais especificamente em 1961, em meio a uma crise educacional, foi fixada a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deu vida ao Conselho Federal de Educação. O ensino de LE passou a ser de caráter optativo e quem decidia se ofereceria ou não a disciplina eram os conselhos estaduais, que também eram responsáveis pela organização do currículo educacional. O latim e o francês perderam espaço, e o inglês continuou quase inalterado. No entanto, ao contrário do ápice no ensino de língua conseguido na Reforma de Capanema, a LDB da década de 1960 representou um declínio no ensino de língua, que teve a carga horária reduzida a menos de 2/3 do que lhe era destinada até então (LEFFA, 1999, p. 25).

Na época em que os brasileiros viviam sob o lema *Brasil, ame-o ou deixe-o*, o ensino de língua estrangeira não era bem uma prioridade. A LDB de 1971, reduziu os anos escolares de 12 para 11, isso afetou diretamente o ensino de línguas, que teve novamente uma redução na carga horária, sendo que, em algumas escolas, no primeiro grau os alunos tinham em média uma hora de aula por semana, muitas vezes, apenas por um ano; os estudantes que faziam supletivo, por exemplo, encontravam-se em situação pior, visto que estudavam os 1º e 2º graus sem nunca ter tido uma aula de língua estrangeira.

As LDBs de 1961 e 1971 representaram um retrocesso para o ensino de línguas. De acordo com Almeida Filho (2000)¹⁹, a instituição das duas diretrizes se deu em um contexto histórico marcado pelo final da segunda guerra mundial, quando o Brasil demonstrou uma dependência econômica e cultural em relação aos Estados Unidos, dessa forma, a necessidade de aprendizagem da língua inglesa só aumentou, e essa LE passou a ocupar o lugar de importância que o francês vinha ocupando. O prestígio da língua inglesa cresceu quando foi retirada a obrigatoriedade da LE do currículo das escolas regulares, tornando-se opcional, e os conselhos estaduais passaram a apontar cada vez mais o inglês como a LE que faria parte do currículo. Esse fato impulsionou o mercado de cursos de línguas, especialmente da língua inglesa, pois era senso comum que na escola básica não se aprendia LE.

¹⁹ Almeida Filho é o responsável pela página da internet *HELB* (História do ensino de línguas no Brasil), que faz uma cronologia do ensino de língua estrangeira no Brasil.

Disponível em:
http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-1961&catid=1035:1961&Itemid=2

Consultado em 17 de outubro de 2013.

Contudo, na década de 1990, a LE recuperou a obrigatoriedade no ensino básico, pois a LDB de 1996 tornou mais clara a necessidade do ensino de LE como veremos adiante.

2.4.1 A LDB, os PCNs e a LE

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que está em voga até os dias atuais, foi promulgada em 1996, e no inciso III do artigo 36 pode-se encontrar o seguinte texto: III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição.

Os PCNs são um documento legal que foi resultado de pesquisas, análise de currículos educacionais e dados estatísticos coletados em diferentes partes do Brasil, por profissionais de áreas e regiões diversificadas. Trata-se de diretrizes que o Governo Federal, através do MEC, com base nos preceitos abordados pela lei nº 9.934/1996, a LDB, elaborou com o intuito de orientar a forma como a educação nos ensinos fundamental e médio seria conduzida no Brasil:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (PCNs, 1997).

Os PCNs têm uma natureza flexível, o que permite que as escolas (professores e equipe pedagógica), desenvolvendo um trabalho em equipe, possam formular seus projetos educacionais levando em conta as peculiaridades da sua comunidade escolar, visto que o Brasil, apesar de ser uma Unidade, ainda assim é plural, com regiões e povos diferenciados que possuem necessidades e habilidades diferenciadas, sendo assim,

Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (PCNs, 1997)

Os professores da rede básica de ensino podem utilizar os PCNs como referência para o planejamento das suas aulas, renovando a proposta curricular, contribuindo para a reformulação do projeto educacional e compartilhando experiências em busca da melhoria na qualidade da educação no país como um todo.

O documento abrange todas as áreas de ensino e busca não apenas a formação do indivíduo como acadêmico, mas também como cidadão preparado para enfrentar a realidade que o mundo lhe reserva. Nele, é possível encontrar orientações sobre disciplinas como português, língua estrangeira, matemática, ciências naturais, história, geografia, educação física e artes, como também os temas transversais, como são chamados pelos PCNs os temas que são de interesse da sociedade como um todo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os alunos de todos os níveis de ensino são orientados a discutir sobre justiça, dignidade, cidadania, pluralidade cultural, preservação do meio ambiente, saúde, mercado de trabalho, orientação sexual etc. de forma interdisciplinar e multidisciplinar, desmonta-se a ideia de que apenas

determinadas disciplinas podem tratar de determinados assuntos. Esta variedade de abordagens respeita o que é colocado na LDB a respeito da multidisciplinaridade e da formação do ser humano em completude, como ser que age e interage no meio e com o meio.

Com a publicação dos PCNs, o ensino de LE passaria a adquirir “a configuração de uma disciplina tão importante como qualquer outra do currículo” (PCNs, 2000), tornando-se essencial para a formação do indivíduo, seja social, cultural ou intelectualmente, e encaixando-se no conjunto formador da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, sob o nome oficial de Línguas Estrangeiras Modernas.

Os PCNs de LEs têm uma proposta educacional voltada para as questões das diversidades culturais, a interação social, e a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. A LE é vista como meio de transformação do indivíduo através da linguagem, pois

A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual (PCNs, 2000).

Moita Lopes (1999, p. 433) cita a elaboração dos PCNs de LE como um dos fatores que ilustram a situação atual no campo das LEs no Brasil. Os PCNs de LE propõem que os professores se engajem a fim de transformar o modelo ultrapassado que até então era seguido, apontando aquilo que impede que as coisas fluam de forma satisfatória, levando em conta os diversos contextos de ensino e aprendizagem, e procurando levar o aprendiz a refletir sobre o seu papel na sociedade através do conhecimento da LE.

Os métodos e abordagens, segundo Mascia (2003, p.3), também se baseiam em práticas políticas e visões de mundo que possuem a capacidade de preparar e moldar o indivíduo. O potencial de transformar indivíduos em seres responsáveis e ativos na sociedade é um dos critérios para aprovação do LD no PNLD, visto que suas diretrizes partem do pressuposto de que a linguagem é uma prática social e política, que envolve concepções, valores e ideologias próprios dos grupos sociais (PNLD, 2012, p. 10).

2.4.2 A aprendizagem de LE e o foco da escola pública

O ensino de línguas no ensino médio das escolas públicas tem como principal objetivo o sucesso dos alunos nos testes que provavelmente serão prestados após o término desta etapa da vida estudantil, como, por exemplo, o ENEM, e este é um dos motivos pelo qual é dada mais ênfase às habilidades de leitura e, conseqüentemente, a técnicas que contemplam a tradução, em vez de uma metodologia estritamente comunicativa e focada na oralidade. Hoje, o ENEM tem o objetivo de unificar a seleção para o ingresso nas universidades federais e provocar a reestruturação do currículo do Ensino Médio. O governo busca alcançar a meta de um vestibular unificado, no qual o ENEM será o bilhete de entrada em todas as universidades federais do Brasil.

Um dos fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem de LE nas escolas públicas é o tempo. Levando em conta a carga horária de duas aulas semanais de LE, que normalmente são dispostas no currículo da educação básica das escolas públicas, pode-se deduzir que o fator tempo não é algo que está a favor de uma abordagem de ensino natural, que seja processada predominantemente pelo contato

direto com a LE utilizada em situações significativas, como diz Torre (1999, p. 34). Para ele, o tempo escolar normal não é suficiente, portanto é justificável que se use a gramática para alcançar o objetivo almejado, economizando-se, assim, tempo e esforços.

Torre também alerta para o cuidado que deve ser tomado para que os professores não abusem da gramática e que ela seja “apenas quanto baste”. O tempo deve ser dividido de modo que a língua possa ser exercitada de formas variadas, de modo que os aprendizes percebam a língua como instrumento vivo e objeto de comunicação.

Testes como o ENEM costumam abordar a LE em sua forma, através de interpretação de textos, o que exige dos candidatos desenvoltura na habilidade para a leitura. As questões normalmente utilizam a LM para acessar a interpretação dos textos. Os textos são em LE, mas os enunciados e as alternativas são colocados em língua portuguesa. Portanto, a utilização de técnicas de tradução aliadas às técnicas de leitura pode ser de grande ajuda na hora de escolher a resposta correta.

DAY (2012, p. xii) afirma que ler na LE ajuda a consolidar o aprendizado e pode ajudar a elevar o conhecimento da LE através da exposição do aprendiz a novo vocabulário e a novas estruturas gramaticais. Além disso, a leitura na LE é um meio importante para se aprender sobre a cultura da LE.

Utilizar abordagens tradicionais para a aprendizagem de uma língua não quer dizer que a prática comunicativa precisa ser riscada dos planos de aula. Abordagens tradicionais e comunicativas podem coabitar em sala de aula, a fim de propiciar ao aprendiz de língua uma aprendizagem mais completa, que lhe proporcionará o desenvolvimento

de todas as habilidades necessárias para entender e ser entendido na LE, seja na forma oral ou na forma escrita, seja em situações reais de uso da língua ou na interpretação de um texto do ENEM.

O LD pode até exercer influências sobre o professor quanto ao conteúdo que ele deve ensinar, às habilidades que ele vai ajudar os alunos a desenvolver, aos objetivos de aprendizagem que ele planeja alcançar, no entanto o educador ainda estará apto a utilizar sua autonomia e seu olhar crítico a fim de aperfeiçoar as ferramentas que lhes são oferecidas e utilizá-las como aliadas na luta pela melhoria na qualidade de ensino e pelo desenvolvimento da aprendizagem de LE.

CAPÍTULO III

3.1 A METODOLOGIA E A ANÁLISE DE DADOS

Como mencionado anteriormente, neste estudo faz-se uma análise da coleção de livros do ensino médio *Upgrade*. O material foi pré-selecionado pelo MEC e os professores de cada escola de Pernambuco fizeram a escolha da coleção que mais lhes agradou.

Considerando-se a natureza do tema investigado, seguimos uma linha metodológica estabelecida no formato de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que teve como base um estudo bibliográfico sobre o ensino e aprendizagem de LE, especialmente sobre a LM e a tradução no ensino de LE, análise e avaliação de livros didáticos, entre outros tópicos que contribuíram direta ou indiretamente para a compreensão da realidade investigada. Pretende-se apresentar uma análise das atividades e dos conteúdos do LD a fim de verificar em quais situações a LM e a tradução são utilizadas e como são utilizadas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47 – 51), deve-se considerar os seguintes pontos em relação à pesquisa qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal. [...] Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. [...] Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem.
2. A investigação qualitativa é descritiva. [...] A abordagem da investigação

qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A pesquisa tem caráter exploratório. Tentamos expor o problema e propiciar maior entendimento acerca do mesmo, através de um estudo bibliográfico relacionado aos temas abordados na pesquisa. Para Gil (1991, p. 46), uma pesquisa é de natureza exploratória quando envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com indivíduos que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que incentivam a compreensão. Além disso, tem a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Assim, os estudos exploratórios visam permitir um maior conhecimento sobre o tema para o pesquisador, para que ele possa elaborar problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas em futuros estudos. As pesquisas exploratórias buscam proporcionar a visão geral de determinado fato (GIL, 1999, p. 43). Segundo Minayo (2001, p. 14), existem críticas em relação à pesquisa

qualitativa devido ao seu aspecto empirista, sendo que isso implica na subjetividade e no envolvimento emocional do condutor da pesquisa.

A pesquisa considera ações específicas que concernem a cada contexto, ou seja, a escola em particular, o professor e o grupo de alunos, de modo que a análise e a interpretação de dados são executadas subjetivamente. Apesar de as decisões metodológicas serem fundamentadas no modelo de pesquisa qualitativa, utilizamos uma combinação de técnicas da pesquisa qualitativa com a quantitativa em alguns momentos, visto que uma não exclui a outra e elas possuem características complementares. As atividades que contemplam a tradução, bem como a aparição da LM em qualquer situação nos livros foram quantificadas e ilustradas em gráficos e tabelas. Para a realização da análise foram consideradas todas as seções do livro do aluno mais o guia didático do manual do professor, que traz, além das respostas das atividades, sugestões de como as atividades podem ser exploradas e de como expandir o trabalho com os conteúdos através da consulta a fontes externas ao LD.

3.2 A COLEÇÃO *UPGRADE*

A coleção *Upgrade* é composta por 3 livros (figura 1), que correspondem aos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio (além de um CD com atividades de áudio e conversação). Os livros foram organizados e publicados pela *Richmond Educação*, sob a responsabilidade da editora Gisele Aga. A coleção, utilizada entre os anos letivos de 2012 e 2014, é da edição de 2010. Ao contrário do que acontece com os livros de outras disciplinas, os livros de língua inglesa são consumíveis, ou seja, ao final

do ano, o aluno não precisa devolvê-los à escola, podendo mantê-los para consultas posteriores.

Figura 1



Fonte: Coleção Upgrade.

O conceito de língua inglesa adotado no livro didático *Upgrade* é o de língua inglesa internacional. Nessa modalidade, não se impõe uma cultura, mas é feita uma troca de conhecimentos culturais, aprende-se a LE para falar da própria cultura em outra língua, pois o inglês internacional “não é veículo de uma única cultura” (LEFFA, 2006, p. 8): é “o veículo de qualquer cultura para a qual o usuário a aplicar”. (BRYAN, 1994, p. 101 *apud* LEFFA, 2006, p.08). E, como é descrito na

orientação teórico-metodológica da coleção *Upgrade*, a “coleção estimula o aluno a reconhecer a importância do inglês como língua internacional, a expandir sua observação do mundo com suas diferenças e a comparar outras culturas com a sua própria”.

A equipe de elaboração do material didático é composta por profissionais brasileiros, bacharéis, licenciados e mestres na área das letras. O *Upgrade* segue a tendência atual dos Ministérios de Educação ao redor do mundo (TOMLINSON, 2012, p. 272), que preza pela produção local de LDs, ao contrário do que acontecia anteriormente, quando a preferência era dada a materiais globais, ou seja, são voltados para o público considerado homogêneo. Os materiais didáticos globais, segundo Tomlinson (2012, p. 272), inevitavelmente, falham no envolvimento dos aprendizes em qualquer lugar em que sejam utilizados. Ele diz que os ministérios tiveram a percepção de que poderiam satisfazer os aprendizes dos seus países mais efetivamente se desenvolvessem materiais especificamente para eles.

A linha teórico-metodológica do livro é fundamentada nas premissas de ensino e aprendizagem de LE dispostas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)* e nas teorias de Bakhtin (1992), que sustentam os gêneros como base para o ensino de línguas. As atividades dão destaque para “habilidades de leitura, interpretação de texto e produção escrita de diferentes gêneros textuais, em uma perspectiva sócio-interacionista.” É encorajado o ensino de língua inglesa de forma contextualizada, a fim de que os alunos desenvolvam competências sociolinguísticas, discursivas, estratégicas e gramaticais, contribuindo para que o aluno se torne um “aprendiz participante, reflexivo e crítico” (AGA, 2010, p. 2).

A coleção estaca as habilidades de leitura e escrita, no entanto, as habilidades de compreensão e produção oral também são contempladas através de atividades da seção *Language in Action*, que são executadas com o CD que acompanha a coleção. Ao professor também são oferecidas dicas de como avaliar os alunos tanto oralmente quanto em avaliações escritas.

Os autores orientam que a avaliação oral seja feita com base nas atividades da seção *Language in Action*, bem como indicam a apresentação de trabalhos individuais ou em grupo, que contemplem a oralidade. Tais apresentações podem ser avaliadas pela “seleção de informações, cooperação com o grupo e gerenciamento de tempo” (AGA, 2010, p. 8).

Quanto à avaliação escrita, a avaliação formal não é totalmente descartada, mas sugere-se que ela não seja a única forma de avaliação, defende-se a utilização de mecanismos avaliativos complementares. A produção de diferentes gêneros textuais e portfólios, além das atividades das seções *Writing*, *Additional Practice* e *Further Practice* também são indicadas como parte da avaliação. Nestes contextos os professores são orientados a avaliar “vocabulário, construções de frases, estruturas gramaticais, coesão e coerência” (AGA, 2010, p. 9).

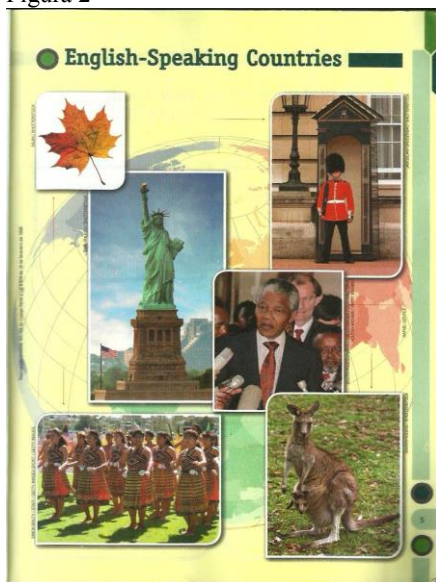
Vale ressaltar também a avaliação comportamental do aluno, no que diz respeito ao seu desenvolvimento como ser pertencente a uma sociedade e sua relação com o meio. Como cidadão construtor do conhecimento, ao aprendiz cabe também a auto avaliação, pois assim ele pode refletir sobre suas atitudes a fim de se perceber e, então, procurar entender como aperfeiçoar seu processo de aprendizagem.

3.2.1 O *Upgrade* e a estruturação

O livro didático *Upgrade* traz à tona características da pedagogia de projetos, pois ele estimula a complementação do processo de aprendizagem através da interdisciplinaridade, bem como da indicação de outros meios que os alunos podem utilizar para potencializar a construção do conhecimento. Nessa seção, falaremos sobre a forma como o livro é organizado em sua macro e microestrutura.

Cada livro da coleção é iniciado com um texto imagem de abertura (figura 2), que é seguido por um *Quiz* abordando a interpretação do texto imagético, bem como os conhecimentos prévios dos alunos relacionados a temas transversais que serão destacados nos livros posteriormente (figuras 3 e 4).

Figura 2



Fonte: *Upgrade* 1, p. 5, 2010.

Figura 3

6 Toronto, Vancouver e Montreal são cidades do(a):

a Canadá.
b Jamaica.
c Austrália.

7 Qual é o esporte mais popular da Nova Zelândia?

a natação
b polo aquático
c rugby

8 Qual foi o país sede da Copa do Mundo em 2010?

a Nova Zelândia
b África do Sul
c Índia

9 Qual das seguintes cores não está presente na bandeira canadense?

a vermelho
b branco
c azul

10 Peixe com batatas fritas e cachorro-quente são pratos típicos de quais países, respectivamente?

a Inglaterra e Estados Unidos
b Nova Zelândia e África do Sul
c Canadá e Estados Unidos

Fonte: Upgrade 1, p. 6, 2010.

Figura 4

Quiz

HOW MUCH DO YOU KNOW ABOUT ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES?

1 Dentre os países abaixo, qual não tem o inglês como língua oficial?

a Estados Unidos
b Guatemala
c África do Sul

2 Quais são as línguas oficiais do Canadá?

a francês e inglês
b espanhol e francês
c alemão e inglês

3 Qual é o país cuja capital é Canberra?

a África do Sul
b Canadá
c Austrália

4 Libra é a moeda de qual país?

a Nova Zelândia
b Reino Unido
c Estados Unidos

5 Quais países da Oceania têm como língua oficial o inglês?

a Canadá e Estados Unidos
b Reino Unido e África do Sul
c Nova Zelândia e Austrália

Fonte: Upgrade 1, p. 7, 2010

Os livros possuem 8 unidades, que são divididas nas seguintes seções: *Pre-Reading*, *Reading*, *After Reading*, *Vocabulary in Use*, *Grammar in Use*, *Language in Action* e *Writing*. Além disso, existem as seções extras: *In the Job Market*, *Further Practice*, *Cross-Curricular Activities*, *Picture Dictionary*, *Appendices* e *Glossary*. Cada seção será explanada em seguida.

Pre-Reading

Com o *pre-reading* espera-se fazer com que o aluno obtenha uma ideia inicial sobre o texto que será lido posteriormente, bem como possa acessar possíveis conhecimentos prévios, a fim de utilizá-los na construção de novos conhecimentos. A pré-interpretação do texto é encorajada através de perguntas curtas e diretas.

Reading

Os gêneros textuais são a base da coleção. Cada unidade traz duas situações abordando a leitura, uma na abertura da unidade e outra no meio. Os textos são autênticos e abordam temas transversais que incitam o aluno a refletir sobre situações cotidianas e assuntos comuns à sociedade. A prática da leitura visa transformar o aprendiz em um indivíduo participativo e crítico no meio que habita através do estabelecimento de paralelos entre o que ele aprende em sala de aula e o que ele vivencia na sociedade.

After Reading

O objetivo do estudo de língua através de gêneros é que o aprendiz torne-se capaz de compreender a língua nas diversas situações

sociais às quais é exposto. No *After Reading* o aluno deverá interpretar os textos e, para isso, precisa trabalhar as estratégias de leitura, fazer inferências, acessar conhecimentos prévios, utilizar seus conhecimentos gramaticais, consultar glossários e dicionários para expandir o vocabulário, enfim, nessas atividades ele tem a oportunidade de exercitar várias estratégias de aprendizagem com base na leitura do texto.

Vocabulary in Use

Aborda-se o léxico através de atividades que utilizam vocabulário relacionado ao tema da unidade. O aluno é encorajado a aprender novas palavras em situações práticas de uso.

Grammar in Use

Esta seção preocupa-se com a língua em sua forma. O aluno aprende sobre o funcionamento do sistema linguístico em questão, que é apresentado inserido nas diversas situações de uso da língua. Como as explicações sobre a estrutura da língua são colocadas em língua portuguesa, o aprendiz tem a possibilidade de estudar de forma autônoma e recorrer a estas explicações sempre que tiver alguma dúvida referente à gramática.

Language in Action

Aqui, o aluno tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos que adquiriu acerca do tema proposto na unidade, do novo vocabulário e das estruturas gramaticais na construção da aprendizagem. Ele pode acessar os novos conhecimentos recém-adquiridos, combiná-los com seus conhecimentos prévios e interagir com o professor e com os colegas,

colocando em prática o que foi aprendido, compartilhando e recebendo novos insumos de forma discursiva. Nesta seção o aprendiz é encorajado a explorar suas habilidades orais e auditivas.

Writing

O ensino baseado em gêneros textuais também é concentrado no desenvolvimento da habilidade de escrever os diversos gêneros, não apenas ler, identificar, interpretar e discutir. A produção textual explora o vocabulário do aluno, o seu conhecimento estrutural da língua, bem como os conhecimentos adquiridos na sua interação com o mundo. O professor é orientado a guiar o aluno através das várias etapas da produção textual utilizando estratégias de aprendizagem, desde a coleta e organização de informações, passando pelo processo criativo da escrita em si e revisão. A fim de motivar o aluno, faz-se necessário que o aluno esteja ciente de que o texto dele será lido e que, preferencialmente, o leitor alvo não seja apenas o professor. Atualmente, com o advento das redes sociais, blogs e sites, não fica difícil encontrar maneiras de compartilhar as produções e encontrar leitores com quem o aprendiz possa dividir suas produções.

In the Job Market

Seguindo a tendência abordada pelo PCNEM de preparar os alunos para a vida, inclusive para o mercado de trabalho, já que os alunos do ensino médio estarão adentrando na vida adulta em breve, a coleção *Upgrade* traz em suas páginas esta seção que objetiva apresentar aos estudantes algumas carreiras profissionais, para que eles reflitam e analisem algumas das diversas oportunidades que poderão ter quando terminarem o ensino médio.

Additional Practice

Nesta seção, que aparece ao final de cada unidade, o aprendiz tem a oportunidade de fazer uma reflexão sobre sua aprendizagem, a fim de avaliar o que realmente aprendeu e o que precisa ser aprimorado. Aqui, o aluno não tem a pressão de uma avaliação aplicada pelo professor, ele mesmo será o agente julgador do seu conhecimento e poderá identificar e corrigir seus erros. Isto ajuda o aprendiz a adquirir uma certa autonomia no processo de aprendizagem, além de estimular sua criticidade ao tomar consciência do seu aprendizado.

Further Practice

Na seção *Further Practice*, a cada duas unidades (somente nos volumes 1 e 2), o estudante pode colocar em prática seus conhecimentos relacionados à gramática, vocabulário e interpretação de texto, respondendo atividades de nível mais complexo que as respondidas anteriormente, já que os temas e os conteúdos das duas unidades são misturados nos exercícios. Isso permitirá que, ao fim do bimestre, ele faça uma análise daquilo que aprendeu e do que precisa ser aprofundado.

Cross-Curricular Activities

A interdisciplinaridade é encorajada através de 4 projetos que são propostos em um material complementar ao término das 8 unidades. O professor é estimulado a realizar um projeto interdisciplinar por bimestre, engajando seus alunos em atividades realizadas em grupos, de modo que eles poderão colocar em prática sua capacidade de interagir com o próximo, lidar com as diferenças, aprender e ensinar. Desta forma eles

também terão a chance de perceber a língua inglesa como parte de um todo, poderão constatar que vivemos em um mundo integrado e que tudo está interligado, atividades transdisciplinares são uma forma de mostrar isso.

Picture Dictionary

É uma ferramenta que auxiliará o aprendiz a expandir seu vocabulário, bem como o ajudará na execução das suas atividades, visto que o dicionário é dividido por unidades e traz ilustrações de palavras relacionadas aos temas de cada unidade. O dicionário de figuras é uma alternativa mais atrativa para o aprendiz que a sessão *Vocabulary* ou o *Glossary*, e também pode ser usada para que o professor desenvolva atividades complementares.

Appendices

Aqui, o aluno dispõe de material extra voltado para o vocabulário e gramática, que pode ajudá-lo na resolução dos exercícios, assim como no aprofundamento dos seus estudos.

Glossary

O aluno terá acesso às principais palavras abordadas nas unidades estudadas. O glossário servirá como apoio para que o aluno desenvolva as habilidades voltadas ao léxico, bem como entenda os textos e tire dúvidas referentes ao vocabulário encontrado no livro, sem a necessidade de recorrer sempre a um dicionário, deixando o processo de resolução das atividades mais ágil.

A interdisciplinaridade e a contextualização dos temas são abordagens altamente encorajadas pela coleção. Todas as unidades abordam temas transversais que podem ser trabalhados em conjunto com outras disciplinas, sendo que o livro, a cada unidade, sugere quais as disciplinas indicadas para trabalhar o tema de forma interdisciplinar.

A coleção visa o ensino integrado, sócio-interacional e interdisciplinar da língua inglesa. As seções são organizadas de modo que o aprendiz é estimulado a ir em busca do conhecimento dentro e fora do universo do livro didático, estimulando sua independência nos estudos, seu contato com o mundo ao seu redor, bem como a integração de outras mídias ao seu processo de aprendizagem. Tanto os aspectos comunicativos da língua quanto os aspectos sistêmicos são abordados, sempre de forma contextualizada, e levando em conta os saberes prévios do aluno na construção de novos saberes. A utilização das estratégias de aprendizagem são o ponto de partida para a pavimentação do caminho de acesso à aprendizagem

3.2.2 O Manual do Professor

Muito mais que um livro do aluno com respostas, o manual do professor instrui o educador através de conteúdos teórico-metodológicos referentes ao ensino de língua. Além disso, o manual do professor é basicamente um passo-a-passo sobre como conduzir as aulas utilizando o *Upgrade*.

Tomlinson (2012, p. 272) argumenta que os livros roteirizados tem apelo significativo aos professores, visto que os LDs acabam lhes fornecendo as aulas completamente planejadas. Para ele, o uso do LD como um recurso no processo de ensino e aprendizagem ou como um

roteiro de aulas está ligado à segurança do professor em sua prática, pois, “o professores confiantes tratam o livro como um recurso em vez de um roteiro, não importando o formato do livro” (TOMLINSON, 2012, p. 272), ao passo que os professores inseguros costumam segui-los como roteiros.

Na seção *Orientação teórico-metodológica*, o professor informa-se sobre a linha de ensino e aprendizagem que os autores do livro adotaram e os teóricos nos quais se basearam para elaborar a coleção. Nesta seção são descritos os objetivos da coleção com relação ao processo de ensino e aprendizagem, bem como para aquilo que se espera alcançar junto ao aluno através das metodologias adotadas nos livros. O professor tem acesso à teoria por trás do material que vai utilizar, assim ele pode entendê-lo e aproveitá-lo melhor. Ao conhecer o material que tem à disposição, também fica mais fácil adaptá-lo à sua realidade.

Em adição ao resumo das teorias que serviram como base para a elaboração da coleção, ainda é disposta uma lista com referências bibliográficas relacionadas ao tópico de ensino e aprendizagem de línguas.

Em *Conhecendo o material*, o livro do aluno é apresentado ao professor em detalhes. Cada seção é minuciosamente explicada. Os objetivos e as funções são colocados de forma simples e prática.

O manual traz um conteúdo programático que sistematiza todas as lições, dividindo-as em 3 seções: *Gênero textual*, *Vocabulário e Gramática*. Além disso, também tem o acesso ao conteúdo programático do *Further Practice* (sugerido ao fim de cada bimestre) que é dividido em 4 seções: *Habilidades integradas*, *Mercado de trabalho*, *Dicionário*

ilustrado e Apêndice. Assim, o professor tem acesso fácil e organizado a todo o conteúdo de cada unidade do livro.

Todas as unidades são apresentadas ao professor meticulosamente, com os objetivos de cada lição, uma explicação prévia sobre o tema da unidade, informações complementares sobre os textos, recomendações sobre a condução das lições, organização dos grupos, disposição da turma e execução das atividades. No manual, podemos encontrar a transcrição do áudio do CD que acompanha a coleção (no livro do aluno não há a transcrição do áudio). Os autores recomendam ao professor formas de avaliação oral, escrita e comportamental.

A formação do professor é um retrato da sua competência e atuação em sala de aula. A formação do professor mostra o que ele é e o que ele ensina. Muitos professores escolhem um método de ensino ou outro por causa da sua formação, por causa da segurança que ele tem, ou não, sobre os seus conhecimentos. De acordo com Torre (1999, p. 32), durante o Comunicativismo, o ensino da gramática passou a ser visto como algo desnecessário, por isso, os próprios professores não detinham o conhecimento sobre os sistemas gramaticais e, desta forma, “reconheciam-se incapazes de conduzir qualquer método de ensino programado com base nesses sistemas” (TORRE, 1999, p. 32). As habilidades dominadas pelo professor vão determinar o método que ele irá utilizar para guiar seus alunos rumo à LE. A verdade é que muitos professores não têm segurança para falar a língua inglesa, por isso acabam adotando uma linha de ensino que contempla atividades de escrita, leitura e gramática, ou vice-versa. Por esse motivo, também, muitas vezes o livro acaba se tornando um instrumento tão indispensável ao mestre.

3.2.3 A coleção e a distribuição da LM e da tradução

A coleção de livros analisada apresenta a seguinte distribuição em um quadro geral relacionado ao uso da LM e da tradução:

Tabela 2: Presença da LM e da tradução no Upgrade 1

UPGRADE 1					
Unidade	Número total de páginas na unidade	Uso da LM (Em número de páginas)	Atividades envolvendo Tradução (Em número de atividades)	Atividades com LM (Em número de atividades)	Atividades sem LM ou tradução (Em número de atividades)
1	15	12	0	3	31
2	19	9	3	1	32
3	15	12	1	3	28
4	15	9	3	2	34
5	15	13	3	2	28
6	19	12	4	5	29
7	15	11	2	3	25
8	15	10	4	1	31

Fonte: Tabela desenvolvida pela autora.

Tabela 3: Presença da LM e da tradução no Upgrade 2

UPGRADE 2					
Unidade	Número total de páginas por unidade	Uso da LM (Em número de páginas)	Atividades envolvendo Tradução (Em número de atividades)	Atividades com LM (Em número de atividades)	Atividades sem LM ou tradução (Em número de atividades)
1	15	9	0	1	30
2	19	11	3	2	35
3	15	11	0	3	26
4	19	10	2	1	35
5	15	11	0	6	24
6	19	9	0	3	36
7	15	8	1	1	29
8	14	8	1	2	34

Fonte: Tabela desenvolvida pela autora

Tabela 4: Presença da LM e da tradução no Upgrade 3

UPGRADE 3					
Unidade	Número total de páginas por unidade	Uso da LM (Em número de páginas)	Atividades envolvendo Tradução (Em número de atividades)	Atividades com LM (Em número de atividades)	Atividades sem LM ou tradução (Em número de atividades)
1	13	9	0	1	30
2	15	8	3	2	35
3	13	9	0	3	26
4	15	9	2	1	35
5	13	8	0	6	24
6	15	8	0	3	36
7	13	8	1	1	29
8	15	8	1	2	34
Extra Readings	17	14	19	2	13
Grammar Review	21	21	X	x	x

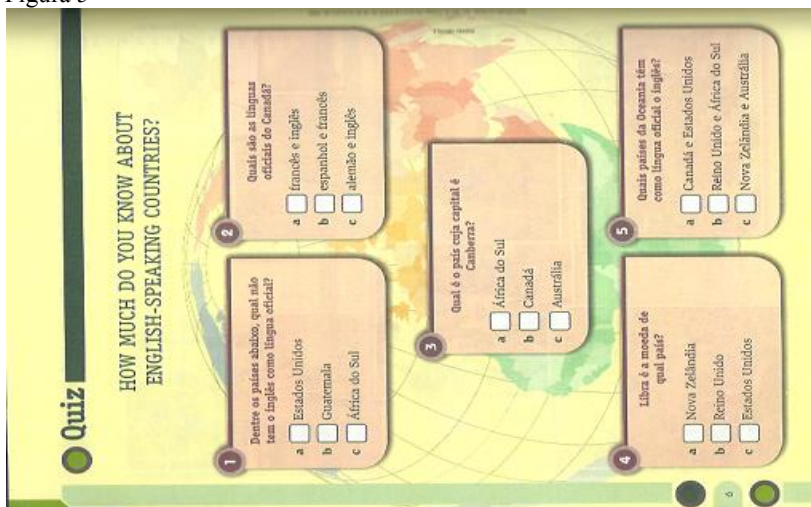
Fonte: Tabela produzida pela autora

Esses dados serão analisados de forma mais detalhada em seguida, a fim de explicar de que forma a LM e as atividades envolvendo tradução são apresentadas.

3.3 A LM NO *UPGRADE*

Garcia-Medall (2001, p. 131) afirma que normalmente os estudiosos tendem a defender o uso da tradução nas etapas iniciais do processo de ensino e aprendizagem. As páginas de abertura da coleção *Upgrade* nos faz acreditar que os elaboradores desses volumes também acreditam nessa premissa. Um exemplo disso é que apenas no volume 1 (figura 5), o *Quiz* de abertura dos livros é apresentado na língua materna, enquanto nos volumes 2 (figura 6) e 3 (figura 7), o *Quiz* inicial está em língua estrangeira.

Figura 5



Fonte: Upgrade 1, p. 6, 2010.

Figura 6

Quiz

HOW MUCH DO YOU KNOW ABOUT THE WORLD?


1 How many kilos of beef do a Brazilian person and a Japanese person eat a year, respectively?

a 31.7 kg; 13.8 kg
 b 56.3 kg; 31.7 kg
 c 56.3 kg; 13.8 kg
 d 13.8 kg; 31.7 kg
 e 31.7 kg; 56.3 kg

2 Many native Brazilian plants are stolen by other countries for medical and industrial purposes. Which country holds the most patents for Brazilian seeds?

a France
 b United States of America
 c Canada
 d Germany
 e Japan

3 The symbol below represents the social worker's job. What does it mean?



a It means justice for all.
 b It means love and truth can overcome any difficulty.
 c It means justice, ethics, and fairness in the job.
 d It means morality and wellbeing are above everything.
 e It means cordiality and fairness go a long way.

4 Can you guess who said the quotations below?

"As a nuclear power – as the only nuclear power to have used a nuclear weapon – the United States has a moral responsibility to act."
 "As a rock star, I have two instincts: I want to have fun, and I want to change the world. I have a chance to do both."

a Bill Clinton and Bono Vox
 b Bill Clinton and Justin Timberlake
 c Bono Vox and Justin Timberlake
 d Barack Obama and Justin Timberlake
 e Barack Obama and Bono Vox

Fonte: Upgrade 2, p.6, 2010.

Figura 7

Quiz

HOW MUCH DO YOU KNOW ABOUT THE JOB MARKET?

1 What is the mannequin on page 5 used for?

a crash tests
 b hanging jewelry
 c posing drawings on its positions
 d fitting clothes
 e use as a toy

2 Each part of our body is reflected in some part of our feet. What part(s) of the body is/are reflected in our toes?

a spine
 b lung and chest
 c heart
 d lower back
 e brain and head

3 What is the name of the communications professional who is employed by a media source in one country and stationed in a foreign land to cover government, religion, and other matters?

a investigative reporter
 b news journalist
 c public-relations specialist
 d broadcast journalist
 e foreign correspondent

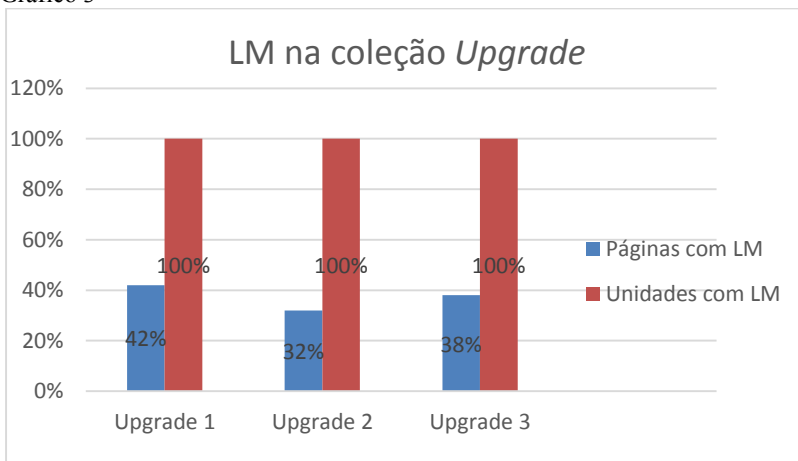
4 Which one of these treats is not typically Brazilian?

a paçoca
 b brigadeiro
 c maria-mole
 d maoliada
 e beijinho

Fonte: Upgrade 3, p. 6, 2010.

No entanto, ao fazermos uma análise mais profunda, percebemos que a ideia de que o uso da LM deve diminuir ao passo que o nível dos aprendizes avança não é um padrão. O livro 1 apresenta 67 páginas com LM (de um total de 157); o livro 2 apresenta LM em 51 páginas (de um total de 155); e o livro 3 apresenta LM em 69 páginas (de um total de 181). Segundo Garcia-Medall, a tendência seria que o uso da LM diminuísse de uma série para outra, porém seu uso no livro 2 cai em relação ao livro 1, mas no livro 3 aumenta 6% em relação ao livro 2. Todavia, esse aumento sutil do livro 2 para o 3 pode ser explicado pelo conteúdo adicional que explora aspectos gramaticais, bem como por atividades baseadas nas questões de provas de concursos. Podemos visualizar no gráfico a seguir a presença da LM nos três livros da coleção em relação ao número de páginas e às unidades.

Gráfico 3



Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora

A LM está distribuída da seguinte forma na coleção *Upgrade*:

Tabela 5: Distribuição da LM na coleção

	UPGRADE 1	UPGRADE 2	UPGRADE 3
Dicas	15 páginas	9 páginas	1 página
Explicações gramaticais.	18 páginas	12 páginas	33 páginas
Indicação de outras fontes de conhecimento além do LD.	8 páginas	8 páginas	8 páginas
Indicação de outras fontes para mais informações sobre um determinado tema tratado na unidade.	8 páginas	8 páginas	X
Instruções para reflexão sobre a aprendizagem durante a unidade.	8 páginas	8 páginas	8 páginas
Enunciados em LM e exercícios	17 páginas	18 páginas	24 páginas

envolvendo tradução.			
Textos em LM.	X	3 páginas	14 páginas

Fonte: Tabela desenvolvido pela autora

A seguir, veremos de forma detalhada como a LM aparece na coleção, em quais situações e com quais objetivos.

3.3.1 Os textos em LM

Os livros 2 e 3 da coleção apresentam alguns textos em LM para leitura e discussão. Os textos estão na seção *After Reading* e aparecem logo após os exercícios de interpretação do texto de abertura da unidade. Esses textos abordam assuntos semelhantes ao discutido no texto principal, são curtos e trazem perguntas para guiar uma possível discussão sobre o tópico em sala de aula. Não é explicitado se a discussão deve ser conduzida em LE ou LM, mas, deduz-se que tudo deva ser feito na LM. Ao contrário do livro 1, que não possui esse formato de atividade, nesses volumes é dada mais atenção à integração dos alunos com a sociedade através da discussão de assuntos de interesse geral, o que ajuda na formação do indivíduo como cidadão e ser do mundo. Seguem dois exemplos disso:

Figura 8

3 Leia o extrato de texto abaixo e discuta-o com seus colegas.

[...] No que diz respeito à identidade étnica, as mudanças ocorridas em várias sociedades indígenas, como o fato de falarem português, vestirem roupas iguais às dos outros membros da sociedade nacional com que estão em contato, utilizarem modernas tecnologias (como câmeras de vídeo, máquinas fotográficas e aparelhos de fax), não fazem com que percam sua identidade étnica e deixem de ser indígenas [...]

Extraído de <<http://www.funai.gov.br>>.
Acessado em 23 de fevereiro de 2010.

- Em sua opinião, é necessário reconhecer e valorizar a identidade étnica específica de cada uma das sociedades indígenas, compreendendo suas línguas e suas formas tradicionais de organização social, de ocupação da terra e de uso dos recursos naturais?
- Baseado nas informações contidas no texto, você concorda com a afirmação de que as sociedades indígenas não estão perdendo sua identidade étnica?

Fonte: Upgrade 2, p. 133, 2010.

Figura 9

4 Leia os textos abaixo e discuta-os com seus colegas.

“Enquanto o homem e a mulher não se reconhecerem como semelhantes, enquanto não se respeitarem como pessoas em que, do ponto de vista social, político e econômico, não há a menor diferença, os seres humanos estarão condenados a não verem o que têm de melhor: a sua liberdade.”

Simone de Beauvoir

“Na sociedade moderna, a mulher está cada vez mais conquistando seu espaço no ambiente profissional e participando das mudanças ocorridas na contemporaneidade. Aos poucos as habilidades e características femininas começam a ser valorizadas pela sociedade, deixando a mulher, aos poucos, de ser uma mera coadjuvante em determinados segmentos sociais e profissionais, possibilitando cada vez mais o seu acesso às posições estratégicas em suas profissões.”

Extraído de <<http://afinsophia.wordpress.com/2009/03/07/o-papel-da-mulher-na-sociedade-moderna>>.
Acessado em 26 de janeiro de 2010.

- Você acha que a mulher deve participar ativamente da estrutura social?
- As mulheres de sua família trabalham fora? Que tipo de cargo elas ocupam?
- Você concorda com a opinião de Simone de Beauvoir? Justifique sua resposta.
- Quais foram as conquistas sociais femininas no mercado de trabalho ao longo das últimas décadas do século XX?

Fonte: Upgrade 3, p. 39, 2010.

3.3.2 As dicas

A LM aparece em todos os livros da coleção em dicas sobre gramática, vocabulário ou alguma informação extra sobre o tópico que vem sendo tratado, em pequenos quadros coloridos denominados *Tip*. O número de dicas decresce de um livro da coleção para outro. Sendo que no livro 1 (figura 10) é possível encontrar dicas em 15 páginas, no 2 (figura 11) encontram-se em 9, enquanto no 3 só vemos as dicas em LM em 1 página, pois no livro 3, a maior parte das dicas vem em língua inglesa.

Figura 10

Look at two of Tarsila's most important paintings and answer the questions in Portuguese.

TIP As imagens transmitem informações sociais e culturais que permitem uma reflexão sobre o tema abordado, bem como uma ampliação de conhecimento. Trata-se de um gênero que não dá respostas diretas, mas que provoca uma reflexão e uma formação de opinião.

Abaporu, 1928, óleo sobre tela, 85 x 73 cm

Antropofagia, 1929, óleo sobre tela, 126 x 142 cm

Small vertical text on the left painting: "COMO ILUSTRAÇÃO - TARSILA DO AMARAL, ESTABELECEU A COLEÇÃO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA - BUNSEN-ANDRE, ARGENTINA"

Small vertical text on the right painting: "BOMBAJO - ALLEN - TARSILA DO AMARAL, ESTABELECEU A COLEÇÃO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA - SÃO PAULO - BRASIL"

Fonte: Upgrade 1, p. 63, 2010.

Figura 11

UNIT 4

Vocabulary in Use

1 Complete the sentences below with the linking words given.

and: e	afterwards: depois disso	before: antes
but: mas	in the end: por fim	like: como
such as: tal como, tais como	then: então	

TIP Linking words são palavras ou expressões que estabelecem ligações entre orações. Podem indicar adição, contraste, causa, posteridade, etc.
"At first I thought I was fighting to save rubber trees, then I thought I was..."

a There is no help for those with lots of luggage _____ packages.

b Cartoon characters _____ Monica and Smudge are still popular.

c It wasn't that he lied, exactly, _____ he did tend to exaggerate.

d _____ they decided to buy the cheapest house.

e Life was harder _____ because neither of us had a job.

f She offended her sister. _____, she begged for forgiveness.

g Put your money in a safe place _____ it gets stolen.

h It didn't turn out _____ I had intended.

Fonte: Upgrade 2, p.62, 2010.

O livro 3 (figura 11), ao contrário dos livros 1 e 2, possui a maior parte das *Tips* em inglês, como veremos no exemplo a seguir:

Figura 12

Vocabulary in Use

"Once you find something you love to do, be the best at doing it."

TIP The **ing form** must be used in verbs that come after a preposition.

1 Fill in the blanks with the correct form of the verb.

a I've advised you **against** _____ (smoke) in here.

b She's good at _____ (speak) in public.

c I went home **after** _____ (leave) the party.

d You can improve your English by _____ (use) the internet.

e I'm tired of _____ (hear) excuses.

f Why don't you have something hot to drink **before** _____ (go) to bed?

g She's always dreamed **about** _____ (travel) by plane.

h She was promoted **for** _____ (get) new accounts.

i **Besides** _____ (be) a doctor, he also writes books.

f I'm looking forward to _____ (meet) you.

54

Fonte: Upgrade 3, p.54, 2010.

Nessa seção pudemos notar que foi adotada a ideia de substituir o uso da LM gradativamente pelo da LE, de acordo com o nível dos alunos, visto que temos predominância das *Tips* em LM nos dois primeiros livros da coleção, e a predominância da LE no terceiro. Isto é interessante, visto que, teoricamente, os aprendizes vão aumentando o vocabulário ao longo dos anos de estudo e ficando mais habituados ao uso da LE. Vejamos se a coleção segue a mesma lógica nas outras seções dos livros.

3.3.3 A gramática

Os aspectos gramaticais da língua inglesa são explicados em LM. Dessa maneira o aluno pode tentar entender a gramática da LE de forma autônoma. Ele pode retomar o conteúdo quando for preciso sem, necessariamente, precisar da ajuda do professor na hora de resolver as atividades ou de tirar dúvidas sobre a língua em sua forma. Os três volumes apresentam o mesmo padrão no que se refere às explicações gramaticais.

Figura 13

Grammar in Use

PAST CONTINUOUS

FORMAÇÃO: VERBO TO BE NO PASSADO + VERBO PRINCIPAL + ING

Forma afirmativa	I was reading an article about urban tribes ten minutes ago.
Forma negativa	It wasn't raining at 10 a.m. The day was wonderful.
Forma interrogativa	A: Were the kids playing in the yard before lunch? B: Yes, they were . / No, they weren't .

USO

O Past Continuous é utilizado para:

• Expressar ações em progresso em um determinado período no passado.	My neighbors were cleaning the house at 9:00. I was working on my project at this time yesterday.
• Descrever uma ação que estava ocorrendo quando outra aconteceu.	When I saw Jane and her sister, they were talking to a cumbiero. My friends and I were jogging when it started to rain.
• Indicar duas ou mais ações que ocorreram ao mesmo tempo no passado.	My brother was chatting while I was sleeping . While Aunt Betsy and Uncle Joseph were cooking , we were setting the table.

Fonte: Upgrade 1, p.86, 2010.

Figura 14

Grammar in Use

PRESENT PERFECT

FORMAÇÃO: HAVE/HAS + PARTICÍPIO PASSADO DO VERBO PRINCIPAL

Forma afirmativa	Several companies have responded to the CBVE survey. Your company has taken part in a volunteering project.
Forma negativa	Unfortunately, volunteering hasn't become a habit in Brazil. Many industries haven't motivated their employees to work on behalf of others.
Forma interrogativa	A: Have you helped any charitable organizations? B: Yes, I have . / No, I haven't . A: Has she gained experience through volunteering? B: Yes, she has . / No, she hasn't .
Formas abreviadas	've - have 's - has haven't - have not hasn't - has not

USO

O Present Perfect é utilizado para indicar ações que aconteceram em um passado indefinido. Essas ações podem ter terminado ou ainda estar ocorrendo.	I have studied English here for ten years.
--	---

Fonte: Upgrade 2, p.47, 2010.

Figura 15

UNIT 3

Grammar in Use

DIRECT AND INDIRECT SPEECH (II)

<p>Podemos reportar as perguntas para o discurso indireto de duas formas.</p>	<p>She said, "Does this restaurant accept credit cards?" She asked if that restaurant accepted credit cards.</p> <p>The old man said, "What time is it?" The old man asked what time it was.</p>
<p>Em ambos os casos, as perguntas foram transformadas em frases afirmativas. As perguntas iniciadas com auxiliares devem apresentar o uso de if (linguagem informal) ou whether (linguagem formal). As perguntas iniciadas com pronomes interrogativos devem repetir seu uso.</p>	
<p>Usamos a forma do infinitivo do verbo para relatar ordens ou pedidos expressos pelos verbos ask, tell e order.</p>	<p>Dad said to us, "Come back home before midnight." Dad asked us to come back home before midnight. Dad told us to come back home before midnight. Dad ordered us to come back home before midnight.</p> <p>Dad said to us, "Don't arrive late again." Dad asked us not to arrive late again.</p>

Fonte: Upgrade 3, p. 56, 2010.

3.3.4 A integração

O estímulo à integração de mídias pode ser encontrado ao longo das lições em seções intituladas de *Consultando outras fontes* (figura 16), *Aprimorando sua aprendizagem* (figura 17) e *Para mais informações, acesse:* (figura 18)²⁰. Nestas seções o aluno é incentivado a buscar conhecimento através de outras fontes, tornando-o agente do seu próprio conhecimento. É sugerido que o aprendiz consulte outros livros, gramáticas, veja filmes, consulte a internet e ouça músicas. Essas sugestões sempre são dadas em LM. A consulta a esses recursos é muito

²⁰ Esta seção não consta no volume 3 da coleção.

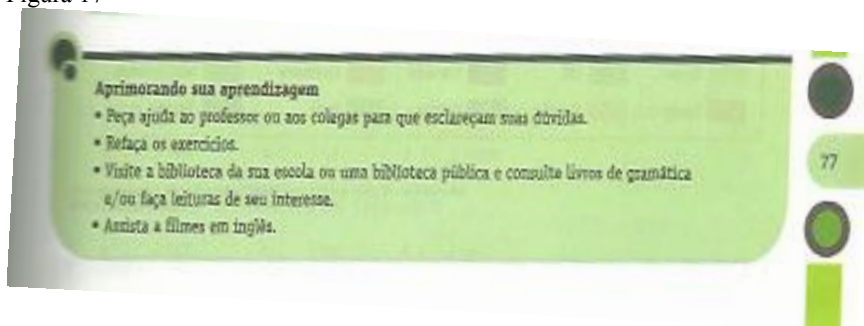
importante no contexto de ensino e aprendizagem monolíngue, pois na falta de um ambiente que proporcione ao aluno uma imersão na língua estudada, o uso desses artifícios podem ajudar a suprir essa carência de exposição à LE (ATKINSON, p. 6, 1993).

Figura 16



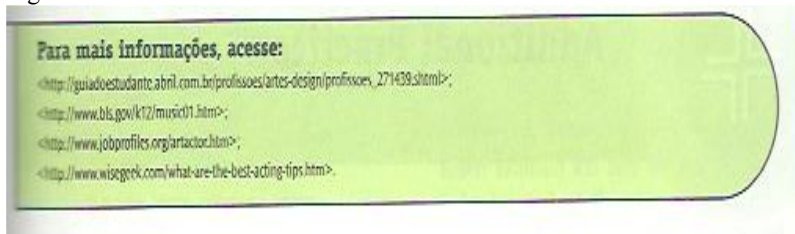
Fonte: Upgrade 1, p. 73, 2010

Figura 17



Fonte: Upgrade 1, p. 77, 2010.

Figura 18

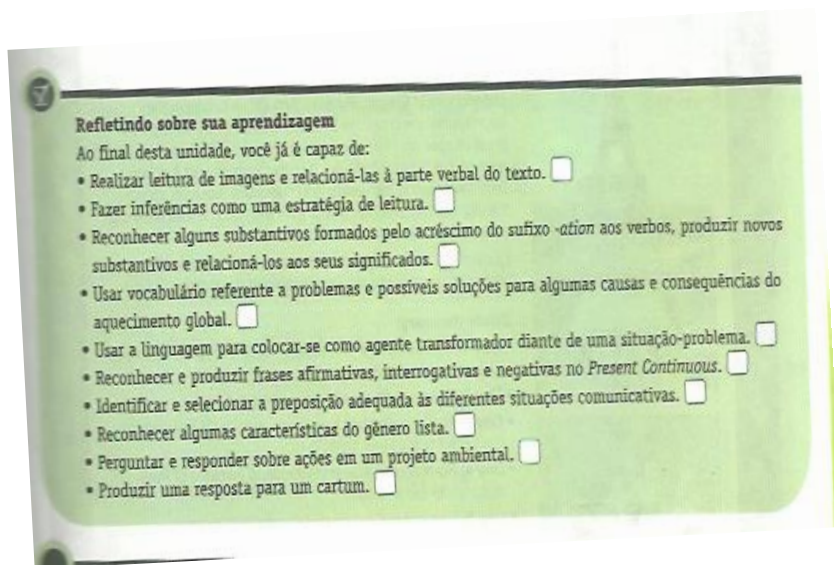


Fonte: Upgrade 1, p. 59, 2010

3.3.5 A reflexão

Mais uma vez nos deparamos com o estímulo à aprendizagem autônoma dos alunos, desta vez, na forma de reflexão sobre os conteúdos estudados. Na seção *Refletindo sobre sua aprendizagem*, o aluno é incentivado a fazer uma reflexão sobre o que aprendeu naquela unidade, se conseguiu alcançar os objetivos propostos. Esta auto avaliação está disponível em língua portuguesa, desta forma os aprendizes podem fazê-la de forma autônoma.

Figura 19



Fonte: Upgrade 1, p. 41, 2010


3.3.6 A pergunta e o tema

Nos três volumes da coleção, após o texto principal da seção *In the job market*, uma pergunta é lançada a fim de desencadear uma discussão sobre uma profissão relacionada ao tema em debate na unidade. Esta pergunta é feita em língua portuguesa. Mais uma vez, não há

instrução nos livros do aluno ou do professor sobre a língua na qual o tópico deve ser debatido. Devido à pergunta guia da discussão estar em LM, supõe-se que o debate seja conduzido nesta língua.

Figura 20

In the Job Market




Baking and Pastry Arts Professionals

When thinking about entrepreneurship, we immediately picture a very big conglomerate with thousands of employees and profits of millions each year, right? Well, you don't need to go that far to be an entrepreneur. Besides, a good number of organizations started out as small businesses and got growing step by step.

There are many easier ways for you to get started. How about your own kitchen with little or no money at all? Yes, you can become a baking and pastry chef right now.

Baking and pastry chefs prepare, flavor, and cook many different kinds of cakes, biscuits, petit fours, pastries, sugar, and marzipan sweets, chocolate goods, and both cold and warm desserts, as well as traditional and artistic breads, croissants, tarts, pies, doughnuts, Danish pastries, and whatever else their creativity and imagination may lead them to.

These professionals need to be aware of and maintain a healthy and safe food preparation environment by following legal standards and procedures and complying with legal and sanitary regulations.




Needless to say, you don't really need a diploma to get started with your baking and pastry business, but it helps a lot to develop some cooking skills and learn about food conservation, flavor combinations, icing, sauce and cream preparation, as well as all the regulations involved in cooking.

If you want a head-start in this business, you can take a baking and pastry technical course. It's only 800 to 1200 hours long (depending on the vocational school you choose) and you can take it while you're still in high school.

Good luck on all your endeavors!

Recruited on: http://www.congremos.br/mk/br/veiculos.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=201
<http://www.edemilicoedua.com.br/target?source=www.sakelab.com> - <http://www.congremosbr.com.br/br/veiculos/mk/>
Accessed on February 27, 2010.



<p>Se espera do estar cliente de, ser complicitas de complying with: estar em conformidade com conglomerate: conglomerado (de empresas)</p>	<p>Danish pastries: bolos doces feitos de massa leve, geralmente contendo maçã, nozes, etc., e cobertos com glâçacê endeavors: empenho, tentativa</p>	<p>Needless to say: desnecessário dizer pastry chef: confeitiro</p>
---	---	---

05

● Você gostaria de ser técnico em panificação e confeitaria? Por quê? / Por que não?

Fonte: Upgrade 3, p. 63, 2010.

3.3.7 Os gêneros textuais e a LM

O trabalho com gêneros textuais é o fio condutor da coleção. Perguntas relacionadas aos gêneros textuais que direcionam cada unidade são encontradas ao longo dos livros. A maioria das discussões relacionadas a esse tópico aparecem em LM.

Figura 21

3 Os textos das páginas 82 e 90 são textos informativos, pois apresentam as seguintes características comuns a esse gênero textual: comprometimento com a realidade, narrativa estruturada em fatos e pontuação objetiva.

a Em qual dos textos os fatos são passados de forma mais didática? Fundamente sua resposta.

b Qual texto apresenta sua estrutura predominantemente baseada em fatos científicos?

c Sabendo que o texto informativo é baseado em fatos, por que você acha que os textos apresentam pontuação mais objetiva?

d Observe as datas apresentadas nos textos. Indique-as e relacione o fato principal apresentado em cada um deles.

Fonte: Upgrade 3, p. 92, 2010.

Como pudemos notar, a coleção *Upgrade* está permeada pela LM. No entanto, queremos deixar claro que a predominância, como há de ser em materiais voltados para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, é da LE. A LM é utilizada, em sua maioria, em situações metalinguísticas (ver figura 15), visto que todas as explicações relacionadas ao uso e à forma da língua são feitas em língua portuguesa; outra situação comum de uso da LM na coleção é para situações

metacognitivas, nas quais os alunos precisam refletir sobre sua aprendizagem e são encorajados a buscar conhecimentos também fora das páginas do LD (ver figuras 16, 17, e 18); as atividades que trabalham técnicas de leitura, também fazem uso frequente da LM. A LE é destaque nos textos, nas atividades de teor gramatical, nos exercícios de *listening*²¹. No final das contas todas as seções, com exceção das de *Listening* e da *Language in action* _ que não têm interferência da LM _, acabam fazendo uso da LM em algum momento, seja apenas em um quadrinho com uma dica ou com textos completos e atividades de interpretação. A realidade é que a LM aparece em 100% das unidades da coleção.

Sobre o uso da LM, Atkinson (1993, p. 1) diz que a língua materna sempre marcará presença na sala de aula, talvez os autores dessa coleção tenham a mesma crença que ele, e tenham resolvido assumir a LM na aula de LE, trazendo-a para as páginas do LD, visto que é quase que senso comum o seu uso entre educadores e educandos de LE. É preciso, porém, que fiquemos atentos para não abusar do uso da LM nessas aulas, pois, como Atkinson defende “A LM pode ser um recurso valioso se ela é utilizada nos momentos apropriados e de formas apropriadas”²² [tradução minha], todavia nos livros da coleção analisada, podemos afirmar que houve abuso no uso da LM, especialmente nos livros 2 e 3, com os textos e perguntas em língua portuguesa (Ver figura 6). Esse tipo de atividade retira completamente o foco da LE, sobretudo quando não há orientação alguma, nem mesmo no manual do professor,

²¹ As atividades de *Listening* não sofrem qualquer interferência da LM.

²² [...]the L1 can be a valuable resource if it is used at appropriate times and in appropriate ways. (ATKINSON, p. 6, 1993)

sobre como a atividade deve ser conduzida, que língua deve ser utilizada ou qual o seu objetivo com relação ao ensino e aprendizagem da LE.

O uso demasiado da LM (especialmente sem nenhuma ligação com a LE) causa maior estranheza se levarmos em conta que esses textos em língua portuguesa aparecem nos livros produzidos para alunos de níveis mais elevados (2 e 3), enquanto teóricos como Atkinson (p. 14, 1993) defendem que quanto maior o nível do aluno, menor a necessidade do uso da LM.

No entanto, se considerarmos a proposta de formação o indivíduo como ser pensante na sociedade, cidadão capaz de expressar suas opiniões e ideias (linha adotada pelo livro de acordo com as orientações teórico-metodológicas), o LD está cumprindo sua missão, visto que os textos em LM são complementares aos textos apresentados em LE, e as atividades que os sucedem sempre levantam um debate sobre determinado tema. Dessa forma, o aprendiz adquire conhecimento não apenas sobre a LE, mas também sobre temas variados que serão utilizados em outros âmbitos da sociedade, não apenas na escola. Uma vez que o aluno esteja familiarizado com o tema na sua LM, será muito mais fácil discutir sobre o tópico em LE. Cabe ao professor conduzir o uso da LM de forma que esta não ofusque o uso da LE.

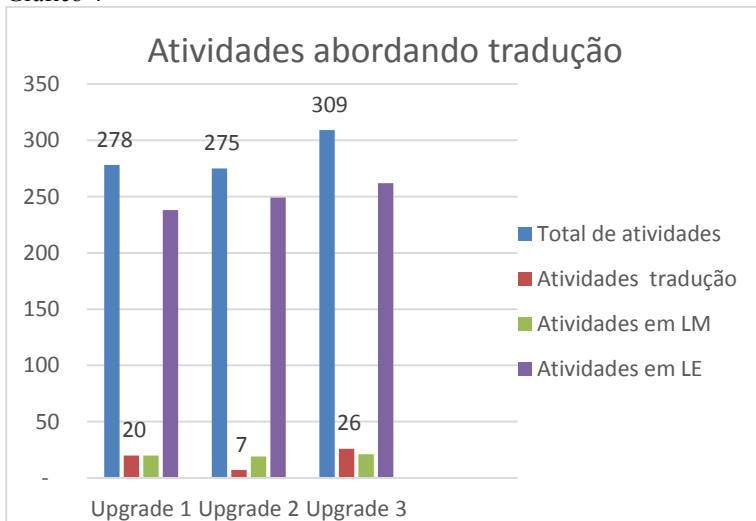
Os termos língua materna e tradução muitas vezes se confundem nesse trabalho. Até aqui analisamos a presença na LM em textos, enunciados, explicações de um modo geral. Quando falamos em tradução (levando em conta o contexto do trabalho), sempre contaremos com o uso da LM, já que para traduzir algo teremos que lidar com duas línguas (português e inglês). Portanto, aqui, onde houver tradução haverá LM.

3.4 AS ATIVIDADES E A TRADUÇÃO

Em toda a coleção são encontradas atividades que utilizam a tradução e/ou a língua materna. Pudemos constatar esse uso em todas as unidades. No entanto, nos volumes 1 e 3 a presença da LM é mais constante, enquanto no 2, o uso destes elementos é reduzido. Contudo, os livros 2 e 3 apresentam textos em língua materna, o que não aparece no volume 1. A premissa do uso gradativo da LE de acordo com os níveis é aplicado à coleção, se levarmos em consideração a sequência dos volumes 1 e 2. Visto que, o volume 2 apresenta bem menos conteúdo em LM e atividades envolvendo tradução que o volume 1. O volume 3 é um caso à parte. À frente analisaremos as atividades que contemplam o uso da tradução de forma mais detalhada.

Quanto às atividades do LD que contemplam a tradução, temos o seguinte quadro:

Gráfico 4



Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora

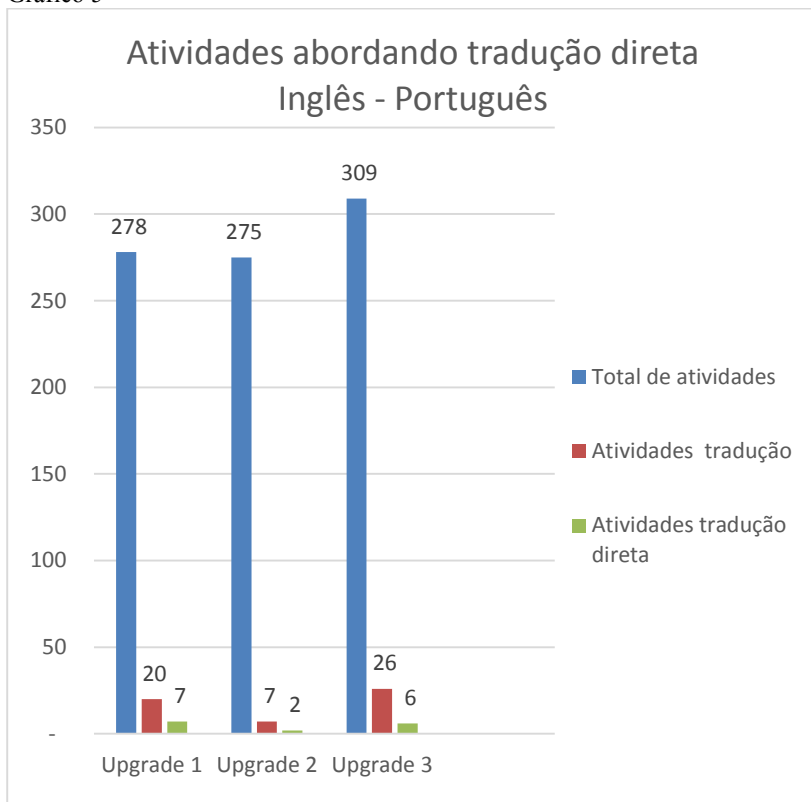
As atividades que abordam tradução aparecem de formas diferenciadas. Em algumas, os alunos devem apenas traduzir palavras de uma língua para outra, o que não exige muito dele. Em outras situações, a tradução é utilizada para desenvolver estratégias de aprendizagem cognitivas e de compensação, ou aliando-a às técnicas de leitura. Dividimos essas atividades entre atividades de tradução direta, quando o significado literal é o principal objetivo da atividade de tradução; e atividades de tradução indireta, quando a tradução aparece como uma técnica utilizada para desenvolver estratégias de aprendizagem, ou para auxiliar no desenvolvimento de outras técnicas.

3.4.1 Tradução direta

A coleção de livros *Upgrade* apresenta atividades de tradução direta, na qual o aluno precisa traduzir palavras ou frases. Apesar de ser exigido do aprendiz a resolução de atividades sobre classes de palavras no mesmo exercício de tradução (figura 21), ainda temos uma lista de palavras a serem traduzidas, o que lembra muito as atividades da época da AGT. Essas atividades tratam da tradução de palavras na direção inglês – português. Nas três edições da coleção são encontrados exercícios semelhantes.

No livro, do total de 278 atividades, 1 são encontradas 7 com este formato, no livro 2 há apenas 2, de um total de 275, enquanto no livro 3, de um total de 309 atividades, há 6.

Gráfico 5



Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora

Detalharemos as atividades analisando e descrevendo esse fenômeno.

As atividades representadas a seguir _ nas figuras 22, 23 e 24 _ fazem parte da seção *Vocabulary in use*, que, de acordo com o manual do professor, trabalha os aspectos lexicais da LE. Essas atividades fazem uso da tradução da LE para a LM, e trata-se da tradução no sentido literal, onde há apenas a substituição de uma palavra de uma língua por outra. Podemos perceber que nos enunciados eles utilizam o termo *translate* (traduza) sem rodeios. Nos casos abaixo, eu penso que a tradução é um

recurso dispensável, pois as atividades utilizam a tradução sem uma finalidade específica. A tradução de palavras aleatórias se perde no objetivo das tarefas que é trabalhar os sufixos e as classes de palavras. É preciso estar ciente de que a tradução de uma palavra depende do contexto no qual ela está inserida, pois, a depender do contexto, a tradução pode variar. Atkinson (p. 56, 1993) diz que os estudantes de LE devem ter ciência de que a tradução de palavra por palavra é ineficiente na maioria das vezes.

Figura 22

2 Fill in the chart according to the information in the tip. Translate the new words.

Verb	Noun	Translation
mix	mixer	misturador
manage		
paint		
read		
publish		
teach		
print		

TIP O sufixo *-er*, quando acrescentado a verbos, indica quem ou o que pratica uma ação.
surf - surfer
use - user

TIP Agrupar palavras por categorias ajuda na assimilação do vocabulário aprendido.

Fonte: Upgrade 1, p. 48, 2010.

Figura 23

2 Fill in the chart based on the information in the tip. Then translate the new words. Letter a is done for you.

a	owner	ownership	propriedade
b	friend		
c	relation		
d	member		
e	champion		
f	leader		

TIP O sufixo *-ship*, quando acrescentado a substantivos, indica status, condição ou qualidade.

Fonte: Upgrade 2, p. 27, 2010.

Figura 24

4 Write the words below in the appropriate column. Then translate them in the space provided.

drought dry strength strong true
truth warm warmth wide width

NOUNS	TRANSLATION	ADJECTIVES	TRANSLATION

Fonte: Upgrade 20, p. 24, 2010.

Há outras atividades que fazem uso de tradução direta, porém de forma contextualizada como nas figuras 25 e 26, que colocam as palavras dentro de uma situação de uso, em um fragmento de texto. Aqui, o que importa não é apenas o significado literal da palavra, mas também o que ela representa dentro do contexto em que está inserida. Esses exemplos nos mostram que é possível trabalhar a tradução direta de palavras fora da forma engessada de tradução de listas, sem um objetivo maior. Em se falando de contexto nas atividades de tradução, Atkinson (1993, p. 56) argumenta que os aprendizes precisam ter a informação necessária sobre o contexto para estar apto a realizar sua tarefa.

Figura 25

3 Write the meaning of the words in bold. Use the words given.

persuadir **reconstruir** **falha** **entender**

a "Each one results from a **failure** of the body's ability to grow, maintain, or repair itself [...]" _____

b "It may also be possible to **coax** stem cells already in the body to work overtime and produce new tissue." _____

c "[...] researchers have been studying the biology of stem cells to **figure out** how development works to find new ways of treating health problems." _____

d "This makes them good candidates for **restoring** tissues that have been damaged [...]" _____

TIP Leia as frases completas antes de escolher as respostas. O contexto vai ajudá-lo a compreender o significado das palavras. Se necessário, volte ao texto e releia os trechos nos quais essas frases aparecem.

Fonte: Upgrade 1, p. 99, 2010.

Figura 26

2 Choose the correct translation for the false cognate underlined in each sentence below. Use the words in the box. Some words will not be used.

fábrica **biblioteca** **empurre** **legenda** **puxe** **maior**
fantasias **lenda** **prefeito** **livraria** **parentes**

a Yesterday Dora studied at the library. _____

b The mayor of the city promised water treatment and new bridges. _____

c Push the door to open it. _____

d He was a legend in his town. _____

e Kids wore scary costumes at the Halloween party. _____

f All our relatives will come to my daughter's fifteenth birthday in April. _____

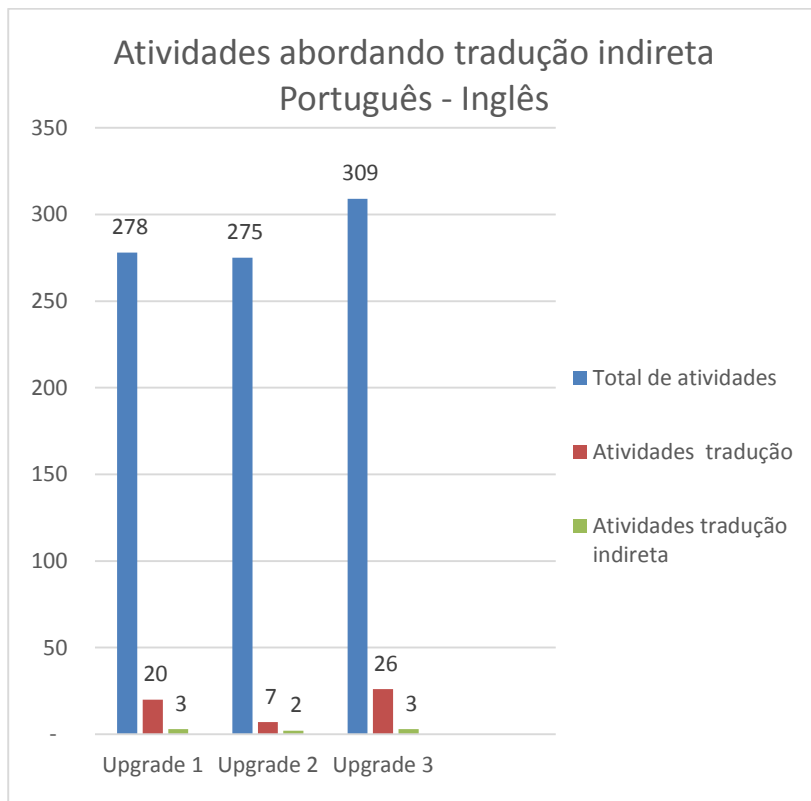
TIP Um falso cognato geralmente vem do latim e tem semelhança com uma palavra em língua portuguesa, mas seu sentido é diferente.

Fonte: Upgrade 3, p. 40, 2010.

Com atividades dessa natureza, os aprendizes têm a oportunidade de refletir não apenas sobre o significado, mas também sobre o uso e a forma da língua.

No LD é possível encontrar atividades nas quais a tradução deve ser feita no sentido inverso, ou seja, da LM para a LE. Surpreendentemente, este modelo é encontrado no livro 1, na mesma proporção que no livro 3, enquanto no livro 2 aparece em número menor.

Gráfico 6

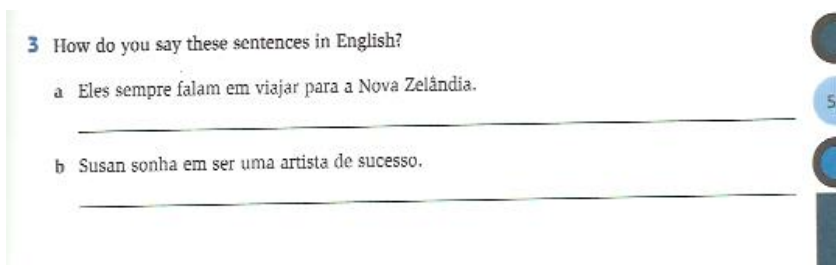


Fonte: Gráfico montado pela autora da dissertação.

Balboni (2009, p. 13, 14) diz que a tradução para a LM faz com que o aprendiz volte sua atenção para o léxico da LM, enquanto a tradução da LM para a LE traz à tona especialmente as dificuldades

morfofossintáticas dos alunos com relação à LE. Esse formato de atividade no LD é mais elaborado, com a tradução sendo trabalhada de forma contextualizada, sem palavras soltas. No caso do exemplo a seguir, o objetivo é trabalhar preposições e o uso dos verbos com *ing*, portanto a tradução das frases é pertinente com o conteúdo estudado, pois visa a aplicação das regras gramaticais para a formulação de sentenças que poderão ser utilizadas em situações comunicativas.

Figura 27



3 How do you say these sentences in English?

a Eles sempre falam em viajar para a Nova Zelândia.

b Susan sonha em ser uma artista de sucesso.

Fonte: Upgrade 3, p. 55, 2010.

Esta outra atividade utiliza a tradução como ferramenta para que o aluno treine a habilidade da produção escrita em língua estrangeira, trabalhando também aspectos gramaticais da língua estrangeira como tempos verbais.


Figura 28

Writing

In pairs, read the text below. Select the three most important facts in your opinion. Write them down in English.

A História da TV

- 1935 Emite-se a televisão na Alemanha (março) e na França (novembro).
- 1936 Inaugurada a estação regular da BBC.
- 1937 Transmite-se a cerimônia da Coroação de Jorge VI através de 3 câmeras eletrônicas.
- 1938 A TV começa a funcionar na Rússia.
- 1939 A TV começa a funcionar nos Estados Unidos.
- 1950 Inaugurada a TV Tupi de São Paulo, pertencente ao jornalista Assis Chateaubriand, dono dos Diários Associados.
- 1954 Começam as transmissões em cores nos Estados Unidos.
- 1972 Ocorre a primeira transmissão oficial em cores no Brasil.
- 1995 Começa a funcionar o serviço de TV a cabo no Brasil.
- 2007 Início da TV Digital no Brasil, primeiramente na cidade de São Paulo.



Based on http://www.edmofilia.com.br/foral/revista/ingles/television%20historia.html. Accessed on December 14, 2009.

Consultando outras fontes

filme: As condições de uma estrela de Hollywood (TUP, 2009), direção: Tiziu Mattarozzi

filme: Sociedade do século 21 (Companhia das Letras, autor: Ray Olden) edição: Sônia e Pedro. Do viral ao download. (Nova Fronteira, autor: André Midori)

músicas: "Candle in the Wind" (Philipp Dorn to build) (Non (oh)) "Enter on the Other Side" (Richard Jackson tribute) "The Game" (Eminem, Diddy, Polow da Don, Marlo Hanson, Urban, Boyz II Men)

75

Fonte: Upgrade 1, p. 73, 2010.

Além de atividades de tradução direta, nas quais o aluno é solicitado a passar palavras ou sentenças de uma língua para outra, temos o que aqui chamamos de atividades de tradução indireta. Essas atividades são aquelas que fazem uso da tradução seja para desenvolver estratégias

cognitivas de aprendizagem, nas quais o aluno utiliza a tradução como meio para interpretar textos, seja para desenvolver habilidades de leitura. Nesses casos a tradução seria usada como meio para alcançar um fim.

3.4.2 Tradução, leitura e interpretação

Algumas atividades do *Upgrade* abordam as habilidades tradutórias em conjunto com as habilidades de leitura do aluno. Nelas, é dado um trecho do texto em português e ele deve ser identificado no texto em inglês. Desta forma, em vez de apenas traduzir as palavras ou orações, ele deve ler o texto em LE e tentar encontrar o trecho correspondente. Para isto, o aluno pode utilizar técnicas de leitura, como o *scanning*²³.

Figura 29

2 Find parts of the text that mean the same as the Portuguese sections below.

a “[...] mesmo tendo um trabalho bem pago.”

b “[...] mulheres estão assumindo um papel cada vez mais notável na economia.”

c “[...] nós não podemos nos deixar levar pelas circunstâncias.”

Fonte: Upgrade 3, p. 55, 2010.

²³ *Scanning* é uma técnica de leitura, na qual se lê um texto buscando por informações específicas.

Figura 30

4 Find words in the text that mean the same as the words below.

1st paragraph

a descreve _____

b desprezam _____

c notável _____

2nd paragraph

d excêntricos _____

e extravagâncias _____

3rd paragraph

f dominado _____

Fonte: Upgrade 1, p. 83, 2010

Figura 31

2 Read the text *The Kuikuro* once again and find the corresponding words in English.

a trabalho de campo (line 2) _____

b amplitude (line 4) _____

c despovoamento (line 5) _____

d mandioca (line 6) _____

e cultivo de peixe (lines 6/7) _____

f pomar (line 7) _____

Fonte: Upgrade 2, p. 141, 2010

Aliar técnicas de tradução a técnicas de leitura é um dos artificios encontrados na coleção. As atividades de interpretação de texto utilizam estas técnicas com atividades nas quais o aluno é solicitado a encontrar determinadas informações no texto em inglês, ou a falar sobre o texto usando a língua materna. Além de compreender o texto, o aprendiz precisa interpretá-lo e anotar sua resposta traduzida para a LM.

Concordamos com Arrojo (2003, p. 70), quando ela diz que:

Toda tradução, por mais simples e breve que seja, revela ser produto de uma perspectiva, de um sujeito interpretante e, não, meramente, uma compreensão "neutra" e desinteressada ou um resgate comprovadamente "correto" ou "incorreto" dos significados supostamente estáveis do texto de partida.

Interpretação e tradução andam juntas, pois o ato de traduzir por si já é um ato de interpretação. Dessa forma, é pertinente afirmar que o uso da tradução nas atividades de interpretação de texto é um adendo positivo no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Figura 32

After Reading

1 Answer the questions below in Portuguese.

a When did biopiracy begin in the Amazon?

b What did Henry Alexander Wickham do in 1876?

c How did Charles Ledger contribute to save quinine?


Fonte: Upgrade 2, p. 33, 2010.

Segundo Jakobson (1958/2000, p. 114), quando interpretamos signos verbais através de outra língua fazemos uso da tradução interlingual. A atividade mostrada na figura 28, trata-se de uma interpretação de texto, na qual temos enunciados em língua inglesa e pede-se que a resposta, relacionada a um texto em língua inglesa, seja

dada em língua portuguesa. Tendo em vista a tradução interlingual de Jakobson, consideramos que a atividade acima, mais que apenas fazer uso da LM, faz uso da tradução, visto que o produto final da atividade será informações colhidas de um texto em LE escritas em LM. Acreditamos que o ato de escrever as respostas em LM caracteriza uma tradução interlingual. Seguimos esse mesmo raciocínio para a análise de todas as atividades que possuem textos em LE e pedem a resposta em LM.

Figura 33

Leia o cartum e responda às seguintes perguntas, em português.



Copyright 2009 by Randy Siebergen, www.siebergen.com

"YOUR MOTHER AND I COLLABORATED FOR US BLOOMERS, WE DON'T KNOW WHAT THAT MEANS, BUT WE'RE LIKE YOU SO SHOE!"

- Sobre o que é a conversa entre o pai e o filho?
- A que se refere a palavra *that* em "[...] we don't know what that means"?
- Por que o pai pede ao filho para parar de usar blogs?
- Como você reagiria se fosse o rapaz do cartum? Justifique sua resposta e depois a compartilhe com seus colegas.
- Por qual pronome (*I, you, he, she, it, we* ou *they*) podemos substituir a palavra *that* em "[...] we don't know what that means [...]?"

Fonte: Upgrade 1, p. 45, 2010.

Esse modelo de atividade de interpretação de texto é muito comum em provas de concursos e vestibulares. Acreditamos que por isso o terceiro livro da coleção é o que possui mais exercícios seguindo essa linha, já que o 3º ano do Ensino Médio é o ano de preparação para provas de concursos e vestibulares, e a intenção da escola pública básica é preparar os estudantes para essas provas.

3.4.3 O ENEM, o Upgrade, a tradução e a interpretação

O livro 3 apresenta maior número de atividades que abordam tradução. O *Upgrade 3* representa o último estágio de aprendizagem do aluno antes de prestar o vestibular. Portanto, suas páginas estão repletas de atividades que remetem às questões de vestibular, com uma seção dedicada a estas questões no final do livro. Acreditamos que o maior número de atividades envolvendo tradução nesse volume se dá pela utilização de atividades que seguem o modelo das provas do ENEM (ver figura 30), as quais procuram desenvolver estratégias cognitivas de aprendizagem, através das quais o aprendiz é estimulado a compreender e produzir novos enunciados por meio da manipulação da LE, mas utilizando a tradução como técnica, em uma estratégia de compensação, já que a LM é usada para auxiliar na compreensão e na produção da LE.

Figura 34

QUESTÃO 91



"My report is about how important it is to save paper, electricity, and other resources. I'll send it to you telepathically."

GLASBERGEN, R. Today's cartoon.

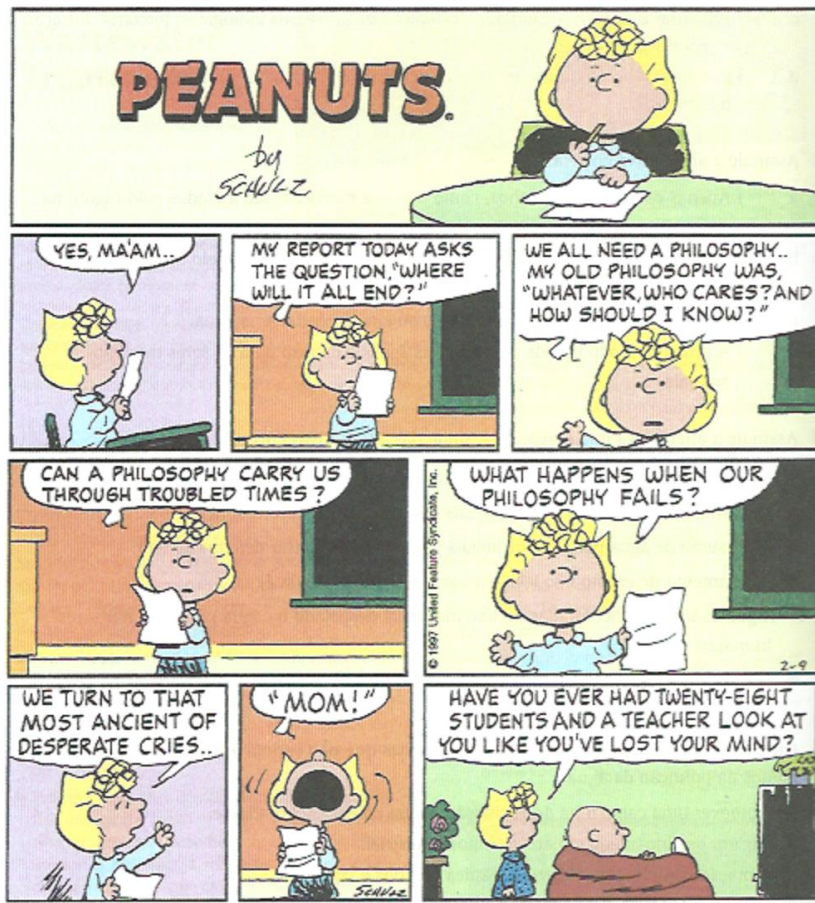
Disponível em: <http://www.glasbergen.com>. Acesso em: 23 jul. 2010.

Na fase escolar, é prática comum que os professores passem atividades extraclasse e marquem uma data para que as mesmas sejam entregues para correção. No caso da cena da charge, a professora ouve uma estudante apresentando argumentos para

- A discutir sobre o conteúdo do seu trabalho já entregue.
- B elogiar o tema proposto para o relatório solicitado.
- C sugerir temas para novas pesquisas e relatórios.
- D reclamar do curto prazo para entrega do trabalho.
- E convencer de que fez o relatório solicitado.

Fonte: Prova amarela. ENEM 2012.

Figura 35



2 Escolha a alternativa que melhor explica o que Sally quis dizer em sua redação (quadrinhos de 3 a 8).

- a () Quando você está em uma situação difícil, o melhor a fazer é pedir ajuda à sua mãe.
- b () Mães ajudam os filhos a formular novas filosofias.
- c () O grito pela mãe é o mais antigo e desesperado.
- d () Quando as filosofias provam-se erradas, as pessoas pedem ajuda às mães.
- e () Quando Sally explica aos colegas sua filosofia, eles começam a encará-la como se ela tivesse enlouquecido.

As questões de interpretação de texto possuem textos em inglês e opções de resposta em português, ou seja, para que o aluno prove que entendeu o que leu, ele terá que traduzir o texto, não de forma literal, mas interpretativa, visto que as opções de respostas estão em LM. Caso se tratasse apenas de atividade de interpretação, creio que as opções de respostas deveriam vir na LE. Esse formato de atividade é válido, afinal, não é a tradução de listas de palavras ou a tradução literal que vem sendo julgada e condenada anos a fio? Aqui, não vale apenas transferir palavras de uma língua para outra, mas refletir sobre o significado e entender as palavras e estruturas dentro de um contexto.

Após essa análise é possível responder às perguntas de pesquisa propostas:

1- Como a LM aparece na coleção *Upgrade*?

2- A tradução é utilizada por um viés mais comunicativo ou continua seguindo o mesmo formato de “passe para inglês” ou “passe para português”?

3- As atividades que contemplam a LM e tradução ajudam o aluno a se preparar para as provas que eles enfrentarão ao sair do ensino básico, rumo ao ensino superior?

Em resposta à primeira pergunta, nota-se que o livro utiliza a LM, principalmente, para explicar as regras de funcionamento da LE. No entanto, também é utilizada na elucidação de possíveis dúvidas sobre determinados conteúdos ou para dar informações adicionais através da seção *Tip*. A LM aproxima o aluno do LD, faz com que o aprendiz desenvolva sua autonomia nos estudos. Além disso, a LM na coleção *Upgrade* motiva o aluno a discutir sobre temas transversais, iniciando a discussão na sua língua, mas podendo, posteriormente, tratar desses

tópicos na língua que está se propondo a aprender. Pode-se afirmar, portanto, que o uso da LM no LD propicia o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, valoriza os conhecimentos e experiências prévios do aprendiz, motivando-os e deixando-os mais participativos e seguros de si.

Quanto às perguntas 2 e 3, pode-se afirmar que as atividades que abordam a tradução fazem com que o estudante perceba que traduzir é um ato comum, necessário e inevitável quando se estuda LE no contexto aqui pesquisado. É importante saber essa ferramenta está à disposição de todos e que o seu uso não precisa ser castrado, apenas moderado. Essas atividades fazem com que se experimente um formato que estará presente na vida pós escola, visto que tradução, LM e interpretação de texto são questões presentes na maioria das provas de LE de vestibulares e concursos. É relevante o contato com esse formato no ensino médio, para que o aluno se familiarize com o que precisará enfrentar após essa etapa da sua vida escolar. As atividades de tradução, em sua maioria, vão além do “passe para inglês” e do “passe para português”. O aprendiz é encorajado a refletir e a discutir sobre tópicos variados. Desta forma, o LD cumpre com a função de auxiliar na preparação dos aprendizes para as provas prestadas ao término do ensino básico, bem como com a função de abordar a tradução através de atividades de cunho comunicativo.

Foi possível constatar também que o livro didático tem seu valor para a aula de LE no contexto de ensino e aprendizagem da escola básica pública, e que a possibilidade de adaptação desse material facilita seu uso em diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os PCNs e o PCNEM disseminam as diretrizes e os ideais de ensino e aprendizagem para o ensino básico no Brasil, servindo como base para a forma que o professor deve ensinar, o que o aluno precisa aprender e o cenário ideal para o processo de ensino e aprendizagem.

O Guia do Livro Didático é fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, os objetivos dos livros devem combinar com o que é pregado nos PCNs. Portanto, Não seria estranho dizer que o Guia do PNLD (que é moldado pelos PCNs) molda, de alguma maneira, os livros didáticos. Os conteúdos, as atividades, os temas, os conceitos, enfim, o formato dos livros é ditado pelas diretrizes do Guia PNLD.

Pode-se dizer que, atualmente, vivenciamos um processo de ensino e aprendizagem que retoma alguns aspectos que coincidem com os adotados pela AGT. O que diferencia o modelo atual do modelo antigo é a liberdade que o professor tem hoje, pois, ao professor é permitido passear pelos vários métodos e abordagens e escolher os elementos que melhor cabem em sua sala de aula, que melhor se adaptam ao seu contexto, fazendo uma integração de abordagens e de materiais. No material analisado, o espaço reservado ao professor para adaptação e complementação do material didático, abre um leque de oportunidades para que a tradução seja abordada de forma aberta, a fim de que o aluno seja motivado e engajado no processo de ensino e aprendizagem.

Em busca da atenção dos alunos, que não se identificavam nem se encontravam no meio de tanta palavra estranha, cremos que resolveu-se deixar o livro menos estranho aos olhos dos aprendizes. O filtro afetivo dos alunos fica mais baixo quando ele abre o livro e percebe que ali pode encontrar uma velha conhecida sua (a LM) ao lado daquilo que não lhe é

tão conhecido e natural (a LE). Unir o velho e o novo pode dar certo, talvez o processo de aprendizagem do aluno seja menos penoso quando ele percebe que pode saltar de um idioma para outro, que ele pode partir do que lhe é familiar para o que não lhe é tão familiar assim. Mas é importante não cometer exageros, como aconteceu, por exemplo, nos volumes 2 e 3 que apresentaram textos em língua portuguesa que tiram o foco da LE para focar em debates na LM. O texto em LE poderia ser mais eficiente nesse caso, e o professor poderia mediar o debate sobre o tema da unidade fazendo uso da LM quando o aprendiz precisasse esclarecer algo que não foi entendido em LE. A indicação de materiais para consulta em LM fora do LD (nas seções *Consultando outras fonte* e *Para maiores informações*) já seria suficiente caso o aluno se interessasse em aprofundar seu conhecimento sobre o tema proposto na unidade.

Considerando os três volumes da coleção analisada, podemos perceber que o uso da LM segue um padrão de utilização em determinadas seções de forma metacognitiva como nas explicações gramaticais e na reflexão da aprendizagem. Acredito que esse uso da LM é justificável pois pode proporcionar ao aluno o desenvolvimento da autonomia nos estudos.

Algumas das preocupações com o ensino de línguas são o fato de que a maioria das salas de aula das escolas públicas são lotadas, a carga horária é pequena e os alunos são desmotivados, o que não favorece o ensino de língua estrangeira. Tendo em vista este quadro, a tradução acaba sendo uma boa alternativa para o auxílio no ensino de línguas, visto que, como coloca Balboni (2011, p. 5), sua “flexibilidade é oportuna tanto para responder a exigências daquela classe, daquele grupo, daquele horário, quanto para motivar os alunos através da variedade”.

As atividades envolvendo tradução fazem sentido em algumas situações, no entanto deixam a desejar, principalmente quando são apresentadas listas com palavras soltas para serem traduzidas. A tradução utilizada para o desenvolvimento da compreensão leitora, mostra-se como uma atividade mais desafiadora que apenas transpor palavras de uma língua para outra, por ter uma finalidade além da tradução pela tradução, pois o aluno precisará mais que um dicionário para responder às questões, ele precisará ler e refletir sobre os significados das palavras dentro de um contexto específico. Tendo em vista o objetivo do ensino de línguas no ensino público básico, que são as provas de concursos e vestibulares, acreditamos que as atividades de interpretação são pertinentes, e imitar o modelo das provas que os alunos provavelmente prestarão em um futuro próximo é uma boa alternativa, inclusive de motivação para o aprendiz que almeja passar nesses concursos.

Na coleção *Upgrade*, a tradução, na maior parte das vezes, é utilizada como uma aliada às técnicas de leitura, para que se entenda o texto e desenvolva habilidades reflexivas. Outros exercícios são voltados ao vocabulário e às classes gramaticais. As atividades de tradução direta são práticas e curtas, então o aluno não fica entediado e desmotivado com atividades complexas.

Segundo parâmetros explorados por Balboni (2011, p. 11) a tradução é uma atividade que demanda tempo, no entanto, as atividades apreciadas na coleção em questão são curtas e, como são incorporadas ao desenvolvimento de outras habilidades, a tradução em si acaba não ocupando muito tempo da aula. Pudemos notar que as atividades mais complexas trabalham a tradução como técnica de leitura, dessa forma, o aprendiz vê a tradução como uma ferramenta utilizada para ajudá-lo na

compreensão do texto, ou seja, a tradução é usada como meio para chegar a um fim. Como a maioria das vezes a tradução é utilizada como técnica para reflexão e interpretação dos textos, estimula-se o trabalho em grupo, para que se possa debater sobre os tópicos. A reflexão individual pode ser o ponto de partida, para que posteriormente as ideias sejam compartilhadas com o grupo.

A coleção tem seus pontos fortes, como proporcionar a autonomia na aprendizagem de língua através do uso da LM, proporcionando também a diminuição do filtro afetivo do aluno, que se sente mais confortável quando lhe é permitido o uso da LM; e o uso da tradução em atividades comunicativas e de forma contextualizada. Mas também falha ao apresentar atividades de tradução retrógradas e sem fundamento; bem como no uso exagerado de LM quando não há necessidade. Acredito que o professor seja o melhor juiz do material didático e que, devido à liberdade de adaptação que o LD lhe proporciona ele pode aproveitar o que o livro oferece de bom e modificar ou excluir o que não condiz com seus métodos de ensino.

Acreditamos no uso da tradução como recurso no ensino de línguas e acreditamos que quando utilizada com cautela é algo que vem para somar. Acreditamos também que o uso do LD é essencial no contexto aqui pesquisado, com a carga horária das aulas de LE reduzida e as salas lotadas, ter um material didático pronto, sempre à mão, é necessário. Cabe ao professor fazer bom uso do material e explorar todas as possibilidades oferecidas pelo LD.

O professor pode se tornar mais autoconfiante tendo um material que o guie, ao qual ele pode recorrer quando estiver em apuros, assim como pode ser uma fonte inicial do conteúdo teórico, o qual o educador

precisa para melhorar a sua prática. O LD pode ser um aliado no ensino de LE na educação básica pública, pois uma carga horária de apenas duas aulas de 50 minutos semanais são insuficientes para se conseguir resultados satisfatórios e ainda há o fator das salas superlotadas. O LD pode auxiliar na economia de tempo, e o professor pode aproveitá-lo melhor com outras atividades.

Os LDs têm um papel importante na sala de aula, tanto para o professor quanto para o aluno. A presença da LM no LD pode ajudar os estudantes a diminuir o filtro afetivo em relação ao material didático e, conseqüentemente, em relação à LE, mas não basta que os alunos tenham um material mais “familiar” em questões linguísticas, no qual há a presença da LM mediando a aprendizagem da LE, quando os professores não sabem aplicar as técnicas possibilitadas pelo material didático em sala de aula, muito menos trabalhar o filtro afetivo dos seus alunos ou até mesmo sua própria afetividade.

Não há um material didático perfeito, o que há é a capacidade de adaptação do professor ao material que está à sua disposição, pois cada educador é diferente do outro e os LDs são produzidos para atender a uma coletividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, R. L. What do we want teaching materials for? In: **ELT Journal**. 1981, p. 5 - 18.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ANÇÃ, Maria Helena. Da Língua Materna à Segunda Língua. **Noesis**, 1999. Nº51. Disponível em: <http://area.dgide.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>. Acesso em 29 de julho de 2013.

ANTHONY, Edward. Approach, Method and Technique. **ELT Journal**, 17(2), 1963.

ANTON, Marta. & DICAMILLA, Frederick J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. **The Modern Language Journal**, 83 (III), 1999, p. 233-247.

ANTUNES, Sandra Isabel Valente. Sobre tradução e comunicação. 2007. Disponível em: http://www.webdpix.com/translation_Comunic.pdf. Acesso em: 17 julho de. 2013.

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

_____. Teaching Monolingual Classes. Essex: Longman Group UK Limited, 1993.

AUERBACH, Roberts Elsa. Reexamining English Only in the ESL Classroom. **TESOL QUARTERLY** Vol. 27, No. 1, Spring 1993. Disponível em:

http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE019020/Reexamining_English_Only.pdf Acesso em: 04 de janeiro de 2013.

BALBONI, Paolo E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. Revista In-tradução, Ed. 4. Trad. Maria Teresa Arrigoni. Rev. Noêmia Soares e Sérgio Romanelli. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em:

<http://periodicos.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1793/2015> Acesso em: 20/12/2012.

BELL, Jill. Teaching Mixed Level Classes. In: BURNS, Ann; RICHARDS, Jack C. (eds.). **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BOHN, Hilário. (Org.); VANDRESEN, Paulino. (Org.). Tópicos de Linguística Aplicada. 1ra. ed. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1988. v. 1. 333p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares nacionais - Ensino médio – Parte II: Linguagem, código e suas tecnologias. Brasília: MEC 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 17 de maio de 2012.

_____. Fundação Nacional do Livro. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.fnle.gov.br/index.php/pnld-historico> > Acesso em: 17 de abril de 2012.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1. p. 85-124.

_____. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BROWN, H. Douglas. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment in: RICHARDS, Jack. C. & RENANDYA, Willy. A. **Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 9-18.

_____. Principles of Language Learning and Teaching. 4^a ed. New York: Longman, 2000.

BURNS, Ann; RICHARDS, Jack C. (eds.). The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. New York: Cambridge University Press, 2012.

CELCE – MARCIA, Mariane (ed.) Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991.

CHAGAS, R. Valmir C. Didática especial de línguas modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

COOK, Guy. Language teaching. In BAKER, M. (ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**, London-New York: Routledge, 1998, pp. 117-120.

CORACINI, Maria José R. Faria. Interpretação, Autoria e Legitimação: língua materna e língua estrangeira. 1^a edição, Campinas, SP: Pontes, 1999.

DAY, Richard R. New ways in Teaching Reading. Tesol, International Association, 2012.

DEMO, Pedro. Desafios Modernos da Educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Seguindo os rastros do dicionário. In: **Vendo o dicionário com outros olhos**. Londrina: UEL, 2010, p. 15-28.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de línguas

estrangeiras. *Signum: Estudos Linguísticos*. Londrina, n. 2, 1999, p. 139-154.

FRANCO, António Capataz. Memória e aprendizagem de (segundas) línguas. In: **Ensino das línguas vivas no ensino superior em Portugal**: atas do 4º Encontro Nacional. Porto: Universidade do Porto. 1995, 1999, p. 317-322. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/10726/2/6098000067711.pdf>. Acesso em: 14 de março de 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA-MEDALL, Joaquín. La traducción em la enseñanza de lenguas. **Fatiso**. *Hermeneus*, TI, 3, 2001, p. 113 – 140.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática* 1. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995

GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida. A Noção de Gênero Textual no Ensino de Inglês Geral: relato de uma experiência. In: Damianovic, M.C. (Org.) **Material Didático: elaboração e avaliação**. SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 43-55. 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed.-São Paulo: Atlas, 1991.

GOH, Christine. Learner strategies. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (eds.). **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2012.

GREGGIO, Saionara; GIL, Gloria. Uso alternado de inglês e português na sala de aula de inglês como língua estrangeira. In: RAUBER, A.S.; GIL, G.; CARAZZA, M.R.; BERGSUETHNER, J. (Orgs.) **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor**. Florianópolis: UFSC, 2005.

GROSSO, Maria José (2004). O ensino-aprendizagem plurilíngue. In **Bocabilíngue**, 16 (Ministério de Educação de Espanha).

HOLDEN, Susan., ROGERS, Mickey. O Ensino da Língua Inglesa. 1. ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.

HURTADO ALBIR, Amparo. Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. II Jornadas Internacionales de Didáctica de Español Lengua Extranjera . Ministerio de Cultura. Madrid, p. 53-79, 1998.

KELLY, L.G. 25 Centuries of language teaching. Rowley, Massachussets: Newbury, 1969.

KHARMA, N. N.; HAJJAJ, A. H. Use of the mother tongue in the ESL classroom. **International Review of Applied Linguistics**, 1989, 223-235.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988.

LEFFA, Vilson J. Autonomy in Language Learning. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006 (p. 10-25).

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: prática e prática**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf Acesso em: 10 de maio de 2012

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf Acesso em: 24 de fevereiro de 2013.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. DELTA, 1999, vol.15, nº especial, p.419-435.

MCKAY, Sandra Lee. English as an International Language. *In*: BURNS, Ann; RICHARDS, Jack C. (eds.). **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 2012.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Discursos Fundadores das Metodologias e Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira. In CORACINI, M.J. e BERTOLDO, E.S. (Orgs). **O Desejo da Terra e a Contingência da Prática**. Mercado de Letras, Campinas, 2003.

MATTIOLI, G. On Native Language Intrusions and Making Do with Words: Linguistically Homogeneous Classrooms and Native Language Use. **English Teaching Forum**, Vol. 42, No. 4. (October 2004), p. 20-25.

MELLO JR., José. A Evolução do Livro e da Leitura. **Revista Editor**. Trechos do artigo “O Livro Digital”. ano 2 – Nº 8 – Fevereiro / Março 2000. Disponível em: <http://vendavaldasletras.wordpress.com/2009/12/09/jose-de-mello-jr-a-evolucao-do-livro-e-da-leitura/> Acesso em: 09/04/2012.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina. O livro de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 24, nº 48, 2004, pp. 123 – 144.

NICOLAIDES, Christine; FERNANDES, Vera. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, Wilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas, RS: Educat, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira e. História do Material didático de língua inglesa no Brasil. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/historia.pdf> Acesso em: 11 de maio de 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Língua Estrangeira e Auto-estima. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAUBER, A.S.; GIL, G.; CARAZZA, M.R.; BERGSUETHNER, J. (Orgs.) Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor. Florianópolis: UFSC, 2005.

RISAGER, Karen. Cultural references in European textbooks: na evaluation of recente tendencies. In: BYRAM, Michael; BUTJES, Dieter. **Mediating Languages and Cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education**. Clevedon. Multilingual Matters, 1990, p.181-192.

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, Jack C. The role of textbooks in a language program. New Routes. DISAL, p. 26-30, abril 2002.

RICHARDS, Jack C.; Burns, Ann. Pedagogy and Practice in Second Language Teaching: An Overview of the Issues. In **Pedagogy and Practice in Second Language Teaching**. Cambridge, 2012, pp. 1-12.

RICHMOND. Upgrade (1, 2 e 3). AGA, Gisele (Ed.) São Paulo: Editora Richmond. 2010

RIVERS, Wilga M. (1975) A metodologia do ensino de línguas estrangeiras. Sao Paulo: Pioneira. (Tradução de: Teaching Foreign Language Skills. Chicago 1968)

ROMANELLI, Sérgio. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. In: **Revista Inventário**. 5.^a ed., mar/2006. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>>.

ROMANELLI, Sergio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2009, p. 200-219.

SALAS, Marlene Ramirez. English Teachers as Materials developers. **Actualidades Investigativas en Educacion**. Vol. 4. N. 2, 2004.

SHELDON, Leslie E. Evaluating ELT textbooks and materials. In: **ELT Journal**. Volume 42/4 Outubro, 1988. Oxford University Press, 1988, pp. 237 – 246.

SKIERSO, Alexandra. Textbook Selection and Evaluation. In MURCIA, Mariane (ed.). **Teaching English as a Foreign Language**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2nd edition, 1991.

SCHWEERS, C. William. Using L1 in the L2 classroom. In: **English Teaching Forum**, 1999, p. 6-9.

SOUZA, Deusa Maria. de. Livro Didático: Arma Pedagógica? In: CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. 1. ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 1999c, p. 93-103.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. **Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition**. *Modern Language Journal*, 83, 1999, p. 1-22.

TANG, J. Using L1 in the English classroom. In: **English Teaching Forum**, 2002, p.36-43.

THATCHER, P. Acquisition and learning theory matters. *International Review of Applied Linguistics* XXXVIII/1: 161-174, 2000.

TOMLINSON, Brian. Introduction. In: TOMLINSON, Brian. (ed). [1998] **Materials development in language teaching**. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 2004c. p.1-24.

TOMLINSON, Brian. Materials development. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David. **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge, 2004f.

Tomlinson, Brin. Materials development. In Jack Richards & Burns, Ann. (eds) **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. 2012, p.269-278.

TORRE, Manuel Gomes. Tendências recentes no ensino das Línguas Estrangeiras. Porto: Universidade do Porto. 1999, p. 29-35. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/10740/2/6018000067710.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2012.

WIDDOWSON, Henry. O ensino de línguas para a comunicação. Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

ANEXO A – Volumes 1, 2 E 3 da coleção *Upgrade*²⁴

²⁴ Os anexos estão disponibilizados gravados em mídias de CD, no formato PDF. Os anexos são compostos pelas páginas da coleção Upgrade que contém LM e tradução.