



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LETRAS**

RODRIGO BRITO DE QUEIROZ

**A IMPORTÂNCIA DA TRADUÇÃO E DA LÍNGUA MATERNA NA SALA DE AULA
DE LÍNGUA INGLESA**

Campina Grande
2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

RODRIGO BRITO DE QUEIROZ

**A IMPORTÂNCIA DA TRADUÇÃO E DA LÍNGUA MATERNA NA SALA DE AULA
DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Língua Inglesa, do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado.

Orientadora: Prof. Me. Nathalia Leite de Queiroz Sátiro.

Campina Grande
2017

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

Q3i Queiroz, Rodrigo Brito de
A Importância da tradução e da língua materna na sala de aula de língua inglesa [manuscrito] / Rodrigo Brito de Queiroz. - 2017.
42 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.
"Orientação: Profa. Ma. Nathalia Leite Queiroz Satiro, Departamento de Letras e Artes".

1. Tradução. 2. Língua Inglesa. 3. Língua Materna. I.
Título.

21. ed. CDD 372.6521

RODRIGO BRITO DE QUEIROZ

A IMPORTÂNCIA DA TRADUÇÃO E DA LÍNGUA MATERNA NA SALA DE AULA
DE LÍNGUA INGLESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Língua Inglesa, do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado.

Orientadora: Prof. Ms. Nathalia Leite de Queiroz Sátiro.

Aprovado em: 27/07/2017.

BANCA EXAMINADORA

Nathalia Leite de Queiroz Sátiro Nota: 10,0
Prof. Ms. Nathalia Leite de Queiroz Sátiro (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Paulo Alberto Marques Nota: 10,0
Prof. Esp. Paulo Alberto Marques
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Alt Nota: 10,0
Prof. Dr. Arlindo Aguiar
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao Senhor Jesus Cristo, dedico não só este trabalho,
mas também toda honra e toda glória pelos séculos dos
séculos. Amém.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela sua Justiça e Misericórdia para conosco, pobres pecadores. Ele é o sentido de tudo e para Ele é que devem ser todas as coisas.

À toda a minha família, e em especial a meu pai, Miguel, e minha mãe, Elizabete (*in memoriam*), por terem sido os melhores, junto com minhas irmãs Ana e Beatriz, esse tempo todo. Também pela compreensão por minha ausência nas reuniões familiares.

À professora Nathalia, pela dedicação, amizade e ensinamentos para o desenvolvimento desta pesquisa, e durante todo o curso de Letras.

Aos professores do Curso de Letras da UEPB, em especial, Paulo e Arlindo, que além de amigos, contribuíram significativamente para o meu aprendizado e aceitaram compor a banca de defesa deste trabalho.

A todos os colegas de classe com quem pude conviver ao longo do curso, e em especial, Anderson, Joalisson, Ruth, Klivia e Thayane - *the azilados* – por todos os momentos de amizade e apoio. Nunca esquecerei esses amigos de batalha.

RESUMO

No mundo globalizado em que vivemos, é de grande importância o ensino de uma Língua Estrangeira, principalmente a Língua Inglesa, que é um idioma global. Este trabalho se propõe a refletir, por meio da perspectiva vivenciada durante a disciplina de estágio supervisionado III, sobre a importância da tradução e da Língua Materna na sala de aula de Língua Inglesa, através de uma Sequência Didática que trabalha os gêneros textuais conto e cordel, com o conto *Little Red Riding Hood*, de Charles Perrault, e o cordel *A Papoula Vermelha*, de Diego Rodrigo e Jáder Vangelis. O problema é que essas ferramentas são vistas e usadas nas salas de aula de Língua Inglesa de forma não eficaz e é através dessa Sequência Didática que se pretende demonstrar que não só os usos da tradução e da Língua Materna são possíveis, como eficazes, embasando-se principalmente nos teóricos Malmkjaer (1998), Jakobson (2000), Dolz & Schneuwly (2004) e Celani (2012).

Palavras-chave: Língua Inglesa; Tradução; Língua Materna; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

In the globalized world we live in, it is of great matter the teaching a foreign language, especially English Language, which is, so to speak, the global language. This paper aims to reflect, through what was seen during the discipline Internship III perspective, on the importance of translation and Mother Tongue in English language classroom through a Didactic Sequence, working the genres tale and *cordel*, with the fairy tale Little Red Riding Hood, by Charles Perrault, and *A Papoula Vermelha*, by Diego Rodrigo & Jäder Vangelis. The problem is that these tools are seen and used in English language classrooms in a non-effective way, and it is through this Didactic sequence that it is intended to present that using translation and the Mother Tongue is not only possible, but also effective, based on theorists as Malmkjaer (1998), Jakobson (2000), Dolz & Schneuwly (2004) e Celani (2012).

Key words: English Language; Translation; Mother Tongue; Internship.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	8
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
1.1	O contexto de ensino de LI no Brasil.....	9
1.2	A importância da formação dos professores e o que dizem os PCNs e OCEMs a respeito do ensino de LE.....	11
1.3	A importância da tradução e da Língua Materna na sala de Língua Estrangeira: um breve histórico do uso tradução e a relevância da LM nesse processo.....	12
1.4	A Metodologia no processo de ensino aprendizagem.....	14
2	METODOLOGIA	16
3	RESULTADOS E DICUSSÕES.....	17
	CONCLUSÃO.....	20
	REFERÊNCIAS	22
	ANEXOS	24

INTRODUÇÃO

No mundo globalizado em que vivemos, o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) ganha destaque devido à grande busca pela comunicação e a interação entre os povos. A Língua Inglesa (doravante LI), mais especificamente, se sobressai nesse cenário: o fato de ser um idioma internacional, falado em diversos países, fortemente presente na tecnologia, nos jogos, filmes, músicas, etc., faz com que esta língua seja uma grande ferramenta de comunicação. Tendo em vista esta importância que adquiriu a LI, Celani (2012) afirma que é necessário haver um foco maior nos métodos de ensino desse idioma, a fim de que o professor de LI seja um verdadeiro mediador do conhecimento.

Através do relato da experiência vivida durante a disciplina de Estágio Supervisionado III, constatamos que, para muitas pessoas, a LI ensinada nas escolas públicas “virou sinônimo de conhecimento superficial e insuficiente para se comunicar” (LIMA, 2012, p. 1). É possível pensar e entender porque grande parte dos alunos de escolas públicas não aprende a LI enquanto estão na escola. Isso leva alguns a recorrerem a cursos pagos de idiomas (algo que não é acessível a todos), como afirma Bernardo (2007).

Sabendo que a tradução e o uso da Língua Materna (LM) são elementos linguísticos presentes no processo de ensino-aprendizagem de uma LE (fatos que passam despercebidos por alguns, como afirma Azenha Júnior (2006), este trabalho vem propor uma reflexão sobre como são vistas essas duas ferramentas linguísticas nesse processo. O seu uso no decorrer desse processo de ensino-aprendizagem de uma LE, é uma atividade que tem gerado muitas controvérsias, como atesta Malmkjaer (1998, apud LADO 1964), e até pouco tempo, professores e alunos de LE eram orientados a não recorrerem a estes elementos, ou até ser contra o seu uso em sala de aula, já que esses recursos eram tidos como empecilhos na aprendizagem de línguas. Todavia, essas ferramentas estão ganhando seu espaço no contexto de ensino de línguas, e através de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, o objetivo deste relato de experiência é justamente refletir e apresentar, por meio da perspectiva do Estágio Supervisionado III, essa importância da tradução e da LM na sala de aula de LI, a fim de usar essas ferramentas de forma efetiva no processo de aquisição de uma LE.

Este trabalho foi realizado por meio de uma Sequência Didática (SD) que abordou o gênero conto, e além dos autores já citados, podemos destacar algumas questões teóricas de outros autores que serão aprofundadas na próxima seção, tais como:

- O estudo sobre os Gêneros Textuais (GT) e sua aplicação (MARCUSCHI,

2008, e ANTUNES, 2009);

- A abordagem sobre Sequências Didáticas (SDs) com GTs e as vantagens que essa combinação traria para o ensino de Língua Estrangeira (DOLZ, NOVERRAZ, & SCHNEUWLY, 2004);
- Os aspectos linguísticos da tradução (JAKOBSON, 2000);
- A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1998) do Ensino Fundamental e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs,2006), que tratam de orientações para os professores das duas modalidades;
- A discussão sobre novas concepções de ensino de gramática (ANTUNES, 2007);
- O estudo teórico sobre a integração das quatro habilidades em uma mesma aula (BROWN, 2007).

Este trabalho é referente às discussões teóricas e ao período regência e reflexão da disciplina de Estágio Supervisionado III (que serão apresentados posteriormente) e é dividido em quatro partes: Fundamentação Teórica (que será o próximo tópico neste trabalho e apresentará os conceitos que serviram de base para a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem); Metodologia (apresentação mais detalhada de como se deu a pesquisa); Resultados e discussões (a retomada do objetivo do trabalho e as discussões sobre as análises acerca do objeto de pesquisa); e Conclusão.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este tópico abordará o aporte teórico deste trabalho, sendo dividido em quatro sub-tópicos: a) o contexto de ensino de Língua Inglesa no Brasil; b) a importância da formação dos professores e os seus documentos de orientação; c) a importância da tradução e da Língua Materna na sala de Língua Estrangeira; d) e por fim, a metodologia no processo de ensino aprendizagem.

1.1 O contexto de ensino de LI no Brasil

Como já é conhecido por muitos, dentro do contexto escolar público, o ensino de LI no Brasil não é tão efetivo como poderia ser. Segundo Lima (2012), a LI nas escolas públicas transformou-se num sinônimo de conhecimento superficial e insuficiente para os estudantes aprenderem a se comunicar. Sobre o que seria um modelo eficiente, temos o

seguinte comentário de Santos (2012, p. 150):

[...] se faz necessário que os estudantes estejam realmente envolvidos e tenham consciência do propósito das atividades propostas, contudo para que essa conscientização se torne realidade, é necessário que o professor esteja consciente das metas que deseja atingir com seus educandos, ainda que as condições de ensino não sejam favoráveis (SANTOS, 2012, p. 150).

Aulas que na maior parte do tempo são ministradas em inglês, onde os alunos também interagem em inglês, ou mesmo estudantes atingindo a fluência no idioma ao término da fase escolar, são características que ainda não fazem parte do contexto de ensino público de LI do Brasil. Isso se dá devido a uma série de fatores, que vão desde a estrutura das escolas (falta de equipamentos adequados, como televisores, aparelhos de som e projetores), até a questão da formação dos professores de LI e suas crenças a respeito de como se dá o processo de ensino-aprendizagem.

Coelho (2005, p. 13) afirma que “atualmente encontramos uma grande frustração por parte dos professores da rede pública no Brasil, de modo particular, no ensino fundamental e médio”. A autora ainda acrescenta que não só em LI, mas “[...] em todas as disciplinas ouvimos os professores queixarem-se das péssimas condições dos estabelecimentos de ensino, da escassez de material didático, da falta de oportunidade para se dar continuidade à sua formação” (COELHO, 2005, p. 13). Até aqui, podemos perceber que algumas das dificuldades enfrentadas por muitos professores de escolas públicas, não só da área LE ou LI, mas de outras áreas também. Ainda sobre esses problemas, uma pesquisa feita para o British Council, pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015, p. 9) aponta que:

As principais dificuldades encontradas são indicativas de ambientes de alta vulnerabilidade social, onde se encontra violência dentro e fora da escola, excesso de alunos nas salas de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita e a existência de funcionários com contratos de trabalho precários e insatisfação com seus salários (BRITISH CONCIL, 2015, p. 9).

Esses fatores, mencionados acima, prejudicam a qualidade do ensino da LI no Brasil. Já são dificuldades vividas não só por professores, mas também pela comunidade ou contexto social em que estão inseridos, ambos docentes e discentes.

Faz-se necessário abordar outra questão relevante, que tem um impacto direto nessa pesquisa (tendo em vista que este trabalho é sobre o uso da tradução e LM): a formação de professores e os documentos principais que a compõem, os Parâmetros Curriculares Nacionais, (doravante PCNs) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, (doravante OCEMs).

1.2 A importância da formação dos professores e o que dizem os PCNs e OCEMs a respeito do ensino de LE

O processo de formação do professor se inicia através do estágio, pois é aí que começa o seu aprendizado e experiência acerca do ensino. Segundo Bueno (2009, p. 15), o estágio é “o lugar em que o aprendiz de professor conhecerá a situação com a qual se confrontará no futuro e no qual mostrará suas competências”. É, portanto, o primeiro contato que o professor tem com uma sala de aula, na perspectiva da graduação, e isso terá um grande impacto no seu futuro profissional.

Pode-se surgir no estágio, então, perguntas como: como proceder em sala de aula enquanto professor, frente a uma imensidão de conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo? E quais os métodos para se aplicar esses conteúdos? Quais os melhores métodos, tendo em vista o contexto e as limitações de cada escola? É aqui que entram as diretrizes nacionais, orientando o professor a refletir sobre práticas pedagógicas em determinados contextos, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Com a criação dos PCNs (1998), e OCEMs (2006), o estágio supervisionado ganhou mais auxílio no diálogo entre o professor e a escola. É preciso destacar ainda que, apesar de esses dois documentos serem orientações para o ensino, eles têm objetivos um pouco diferentes. Vejamos aqui uma síntese dividida em dois tópicos sobre as principais metas dos PCNs acerca do ensino de LE (BRASIL, 1998, p. 27-35):

- A consciência de que aprender línguas significa aprender conhecimento e seu uso, já que a linguagem tem natureza sócio interacional;
- A relação entre LE e LM na aprendizagem e a projeção desses conhecimentos na construção do significado sócio interacional, através do uso dos conhecimentos sistêmico, de mundo e da organização textual.

Já as OCEMs (BRASIL, 2006, p. 87), por sua vez, têm por objetivo:

Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

É a partir desse processo de formação que começam a surgir as crenças acerca do uso da tradução e da LM. Serão discutidos a seguir os principais motivos que levam alguns teóricos a serem adversos à essa prática e os que levam outros a serem adeptos.

1.3 A importância da tradução e da Língua Materna na sala de Língua Estrangeira: um breve histórico do uso tradução e a relevância da LM nesse processo

Lucindo (2006) afirma que o *Método Gramática-Tradução* (doravante GTM) foi um dos precursores no estudo da tradução, baseando-se, como o próprio nome já aponta, no estudo da tradução a partir da gramática. O autor também apresenta que os alunos desta época (século XIX) eram treinados para ler textos religiosos e literários, e neste caso, o GTM atendia às necessidades daqueles que queriam alcançar esses objetivos.

Ainda no século XIX, começaram a surgir argumentos contra o uso de tradução no ensino de LE, quando o método direto e os métodos naturais se opuseram ao GTM, pela ênfase dada à oralidade. Isso se deu devido ao Latim ter perdido espaço para outras línguas estudadas que demandavam o uso da comunicação (GHAMINE LÓPEZ, 2002, apud LUCINDO, 2006, p.2). Segundo Lucindo (2006), estes métodos tomaram tal posicionamento, devido ao fato de que o GTM envolvia atividades escritas da língua (que na época era o Latim), através do estudo da gramática. As traduções de frases descontextualizadas eram usadas para exemplificar certos aspectos gramaticais. A partir daí, começou-se a pensar que a tradução deveria ser descartada sob qualquer circunstância.

Malmkjaer (1998, p. 4-5 *apud* LADO 1964, p. 53-4) estuda e comenta alguns argumentos contra o uso da tradução em sala de aula: poucas palavras (se houver alguma), são completamente equivalentes em duas línguas; o aluno, achando que palavras são equivalentes, erroneamente presume que sua tradução pode ser usada na mesma situação em que usa as palavras originais e, conseqüentemente, acaba se equivocando; a tradução de palavra por palavra acaba por formar construções, muitas vezes, incorretas. Argumentos como estes mostram que quem se opõe à tradução, não a considera como algo natural, e desse modo, o professor deveria levar os alunos a usarem a LE sem traduzir nada em suas mentes, ou até mesmo sem recorrer ao seu idioma materno.

No entanto, desde a segunda metade da década de 70, começou a extinguir-se essa visão pobre e errônea acerca da tradução, e ela passou a ser vista como um processo

complexo que envolve uma variedade de comportamentos e habilidades juntos baseados em uma variedade de competências cognitivas. Malmkjaer (1998, p.8) nos mostra isso quando, respondendo as objeções mencionadas acima acerca do uso tradução, afirma que esta não está separada das quatro habilidades linguísticas (escutar, falar, ler, escrever), mas depende delas, é interligada. A autora diz que, ao praticarem atividades de tradução, os alunos acabam praticando as quatro habilidades, ainda que não se deem conta disso. Assim, se a tradução é tão dependente das quatro habilidades linguísticas, não pode ser radicalmente diferente delas, e esta relação é que dá a naturalidade à tradução.

Jakobson (2000) afirma que a tradução é conceituada como um código que *reexpressa* um signo linguístico através de outros signos não necessariamente verbais. O autor ainda divide a tradução em três categorias que podem ser trabalhadas em atividades, tanto de forma isolada, bem como em conjunto. São elas:

- A tradução intralingual, correspondente à tradução que é feita a partir de signos linguísticos verbais por signos linguísticos também verbais, dentro de uma mesma língua. Como exemplo, é possível citar a definição de uma palavra através de um dicionário monolíngue, sinônimos, antônimos, rescrita de frases por outras palavras sem mudar o significado;
- A tradução interlingual, que corresponde à tradução feita a partir de signos linguísticos verbais de uma língua por signos linguísticos também verbais de outra língua. Os exemplos aplicados na primeira categoria também podem ser aplicados nessa segunda, levando em conta que diferentemente da primeira, isso ocorre de uma língua para outra;
- A tradução intersemiótica, que equivale a uma tradução feita a partir de signos verbais para signos não-verbais e vice-versa. Como exemplo dessa categoria pode-se observar atividades como a comparação de aspectos linguísticos, sociais e culturais, a tradução por meio de gestos, mímicas, imagens, fotos e vice-versa.

Ainda ilustrando os benefícios do fator interlingual, é perceptível que essa categoria possa também auxiliar em outros pontos, como um melhor conhecimento da LM, uma vez que se esteja a comparar duas línguas; atingir a públicos específicos através de determinadas traduções, como produtos industrializados; e dar ao aluno a noção de diferenciação entre as culturas de línguas diferentes, são exemplos desse uso benéfico.

Já com relação à LM, Pereira (2001, p. 55) afirma que para muitos teóricos a sala de aula deveria ser “limpa” da “contaminação” produzida pelo seu uso, pois, para estes, a LM é vista como um obstáculo à aprendizagem de uma LE. Alguns defendem que a LM pode até ser usada para se fazer explicações mais rápidas e precisas, contudo, isso poderia significar uma “abertura de comportas” e os alunos agiriam constantemente da mesma forma, fazendo com que o professor perdesse o controle destes alunos em relação a usar mais a LE do que LM, segundo a autora.

Todavia, vale ressaltar que “... o professor lida, não com sujeitos vazios esperando por depósitos de conhecimento, mas providos de conhecimentos prévios, com vivências anteriores que envolveram diretamente a LM” (NASCIMENTO, 2012, p.50). Com isso, vê-se que seria impossível para o aluno entender o professor quando este afirma que, para aprender uma LE, deve-se esquecer a sua LM, já que o hábito de traduzir na própria língua é uma estratégia dos estudantes (principalmente aqueles de nível elementar ou inicial). Nascimento (2012, p.51) ainda acrescenta:

Não obstante, considerando o valor afetivo da LM para o sujeito, entende-se que ela está presente em sala de aula, quer de forma mais explícita, quer de maneira interiorizada, porque o sujeito constituído por ela também está presente. Não existe um botão para ativá-la ou desativá-la (NASCIMENTO, 2012, p.51).

Apontando algumas passagens da obra de Freud, Pereira (2001) reforça a ideia deste valor afetivo da língua, quando diz é passível de reflexão “[...] o quanto a LM é carregada de afetividade para se tentar descartá-la, como querem alguns, na aquisição de LE” (PEREIRA, 2001, p. 57). Para a autora:

A interferência da LM na aprendizagem da LE não se restringiria, assim, como querem alguns linguistas aplicados, somente à fonologia, à morfologia, à sintaxe etc., o que pode ser antecipado num estudo contrastivo. Muito mais que isso, ela estaria *latente*, norteando ora o impedimento, o bloqueio, ora facilitando a aquisição de uma LE (PEREIRA, 2001, p. 57).

Portanto, essa tendência de uso ou recorrência da LM no processo de aprendizagem de uma LE, é um fenômeno natural, inevitável e apropriado, devendo ser estimulada por meio de atividades apropriadas, já que o aluno de uma LE nunca deixará de buscar por paralelos linguísticos em sua LM durante a apropriação de novos saberes.

Como próximo ponto, serão abordadas as novas metodologias que podem ser usadas pelo professor de LI e a importância destas no processo de ensino-aprendizagem.

1.4 A Metodologia no processo de ensino aprendizagem

A respeito dessa metodologia de ensino a ser trabalhada pelos professores de LI, Celani (2012) afirma que vivemos numa era *pós-método*, onde não existe “um método perfeito”, mas sim a implementação de métodos diversos, que dependem da análise do professor em relação a como usá-los diante da realidade em que estão inseridos seus alunos. Conclui-se, a partir daí, que não há uma “receita pronta” de como fazer a aula ser produtiva, pois isso depende da sensibilidade do professor que irá atuar como *mediador* entre seus alunos e o conhecimento.

Dentre as concepções referentes à metodologia de ensino, também é preciso destacar aqui três novas formas e tendências que estão mudando a concepção sobre o ensino de línguas. Na primeira, Antunes (2007) nos mostra um novo conceito de ensino de gramática, no qual, esta não deve ser apresentada “sozinha” ou de forma isolada (descontextualizada), pois seu estudo compreende apenas *parte* do ensino da língua (regras para a construção palavras e sentenças). A língua, por sua vez, é uma atividade comunicativa, de interação social; é uma parte na qual o léxico, nesse caso específico, é responsável.

Na segunda concepção, enquanto outros estudiosos, durante a aula de LE, focam no uso de apenas uma ou duas das quatro habilidades linguísticas (*listening, speaking, reading e writing* - escutar, falar, ler e escrever, respectivamente), Brown (2007) destaca a importância da integração dessas quatro habilidades em uma mesma aula.

Segundo Brown (2007), ainda que a aula tenha o objetivo principal de melhorar uma habilidade especificamente, como *reading*, por exemplo, é possível conciliar o trabalho de outras habilidades linguísticas através de outras atividades dentro dessa mesma aula. Fazer uma pré-leitura e discutir (*speaking*), ouvir a discussão (*listening*), foco em uma estratégia específica durante a leitura, como *scanning (reading)* e escrever uma paráfrase do que foi estudado ou escrito (*writing*), além de serem um bom modelo, são exemplos de uma aula com as habilidades integradas. Isso proporciona o trabalho em grupo, o que ajuda o professor a criar uma aula mais interessante, por aumentar a interação entre os alunos, afirma o autor.

Por fim, a terceira forma relevante e inovadora do ensino de línguas é a que Marchuski (2008) e Dolz & Schneuwly (2004) destacam, a importância do estudo sobre os GTs. Estes são concebidos como instrumento de comunicação, com atividades especialmente focadas nos gêneros orais em sala de aula sala (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). Esses

autores dizem ainda que para o uso dos GTs, deve-se trabalhar através das SDs, que são, basicamente, processos que acontecem através de quatro etapas, nas quais:

- Na primeira é escolhido ou apresentado aos alunos o tema (GT) pelo professor;
- Na segunda etapa é feita a produção inicial (o professor traz um modelo de GT e os alunos fazem a primeira produção deste);
- Na terceira são vistos os módulos (é estudado mais detalhadamente o GT, para que os alunos sejam capazes de dominar tal GT);
- E na última, acontece a produção final, que é feita através do uso de todos os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da SD.

Todas estas teorias abordadas são importantes na reflexão do uso da tradução e da LM em uma aula de LE. Tendo conhecimento da importância do estágio, do que consta nos documentos de diretrizes da educação e o trabalho com GTs, por meio das SDs, pode-se refletir a respeito de como trabalhar com essas ferramentas eficientemente, mesmo em meio às dificuldades enfrentadas nas escolas públicas do Brasil. Portanto, o uso da tradução e a LM em conjunto com o estudo e a aplicação de metodologias, adequadas a cada contexto, são fortes aliados a uma aquisição efetiva e de uma LE, e nesse caso em específico, a LI.

No próximo tópico, será abordada a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

2. METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de caráter pesquisa-ação, que segundo Ramalho & Marques (2009, p. 16) “diz respeito à intervenção planejada e envolvimento do pesquisador em relação ao grupo envolvido no problema, com o objetivo de examinar os efeitos dessa intervenção”. Foi escolhido esse tipo de pesquisa, visto que se encaixa em características como desenvolvimento pessoal dos professores e estratégias de aprendizagem (MOREIRA & CALEFFE, 2008, p. 93).

A pesquisa ainda tem como característica ser qualitativa, já que ela “se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do

comportamento humano” (LAKATOS & MARCONI, 2007). Nesse caso, seria investigar os métodos e a importância da tradução e da LM em uma aula de LE.

A escola em que se deu a pesquisa foi a EEEFM Raul Córdula, que se localiza na Rua Gabio Jose de Oliveira, bairro Cruzeiro, em Campina Grande – PB. A turma envolvida na pesquisa foi o 2º ano E do ensino médio, sob a supervisão da Professora de LI da turma e a professora da disciplina de Estágio Supervisionado III, no ano de 2016. A turma continha cerca de 30 alunos, dos quais uma média de 24 alunos frequentavam as aulas.

O trabalho foi realizado no período entre 24 de agosto e 14 de setembro de 2016 e a atividade de produção (cf. anexo) não pode ser executada devido a motivos exteriores que serão abordados no próximo tópico. A SD, portanto, se deu em um total de três encontros de regência (com duração de 50 minutos cada), através de aulas expositivas, com discussões orais, textos do gênero conto e cordel, e um *Quiz* a respeito dos textos. Foram abordados o tema *Fairy Tales* (Contos de Fada), no qual foram trabalhados o conto *Little Red Riding Hood*, de Charles Perrault, e o cordel *A Papoula Vermelha*, de Diego Rodrigo e Jáder Vangelis (cf. anexo). Os equipamentos usados foram marcadores de quadro, a lousa, *handouts* com textos, e canetas e cadernos dos alunos.

O tópico seguinte trata a respeito dos resultados e discussões sobre a aplicação da SD no período de regência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar das poucas aulas que puderam ser ministradas devido às paralizações da escola, feriados, eventos, etc, ocorridos na escola nos dias que seriam correspondentes à regência, ainda assim, a fase de regência do estágio se mostrou de grande importância dentro da disciplina, já que foi possível aprender bastante dela.

A SD, a princípio, foi pensada em um total de cinco encontros, com duas aulas cada, porém, por conta dos empecilhos acima citados, foi modificada duas vezes e aconteceram apenas três encontros de regência. Todavia, através das modificações inesperadas, pôde-se observar, como diz Celani (2012), que não há um método perfeito que se encaixa em todos os contextos, e que o olhar do professor deve ser atento a realidade de cada turma.

Em um primeiro momento, os alunos não mostraram muito interesse quando foi

apresentada a proposta de se trabalhar a SD, por não ser uma maneira habitual de se estudar a LI e um certo preconceito ou baixa expectativa de se aprender a LI na escola. Essa é a mentalidade de que menciona Lima (2012), sobre a LI estudada, ser tida como insuficiente ou superficial para o aprendizado. Porém, com o perpassar da aula, foi-se “rompendo a distância” e “quebrando o gelo” entre estagiários e os alunos, que quando perceberam que se tratava de algo novo, diferente do cotidiano deles, os alunos foram aos poucos aceitando a proposta da SD, ainda que aparentemente, de início, apenas por curiosidade.

Vale ressaltar ainda que, certamente um dos motivos que ajudou na aproximação de estagiários e alunos foi a forma como a professora da turma introduziu os estagiários na sua aula. Não houve nenhum tipo de rejeição pelo fato de serem estagiários, pelo contrário, a recepção foi acolhedora, fator que contribuiu para o desempenho obtido e considerado satisfatório. Aqui, vê-se que quando o professor da escola que recebe os estagiários tem a visão de acordo com Bueno (2009, p. 15), que o estágio é “o lugar em que o aprendiz de professor conhecerá a situação com a qual se confrontará no futuro e no qual mostrará suas competências”, isso facilita seu início de carreira, contribuindo significativamente para a sua vida profissional.

Tem destaque também outros dois fatores que contribuíram para boa ministração das aulas: uma boa acústica das salas, que, além disso, eram também ventiladas e bem iluminadas, e uma quantidade de alunos não tão alta (cerca 24 alunos frequentes nas aulas), tudo isso contribuiu para que houvesse um ambiente agradável. Aqui, através da situação contrária que expõe Coelho (2005), é possível constatar que fatores como as condições climáticas do ambiente e a acústica da sala onde se ministrou aulas são pontos positivos que influenciam na satisfação do professor e, por conseguinte, nos seus resultados.

No primeiro encontro foram ensinadas aos alunos algumas estratégias de leitura, e através de alguns exemplos de como estas podem ser usadas, como em textos de LI do Enem, por exemplo. Durante esse momento, foram exploradas as categorias de tradução de Jakobson (2000). Após essa atividade, foi pedido aos alunos que formassem duplas e pensassem em algumas características de contos de fada que acontecem na vida real, a fim de que percebessem que há várias semelhanças desses contos com a vida cotidiana. Os alunos, então, conforme escreviam essas características, mesmo sem se dar conta, estavam fazendo uso da tradução intersemiótica, na qual, segundo Jakobson (2000), a linguagem não verbal é expressa através da linguagem verbal.

No segundo encontro foi entregue à turma um *handout* contendo o conto da Chapeuzinho Vermelho em inglês: “Little Red Riding Hood”, de Charles Perrault, e pediu-se para que os alunos lessem, usando as estratégias de leitura explicadas na aula anterior. Por já estarem se sentindo mais à vontade com a presença dos estagiários em sala, os alunos já se mostraram mais abertos ao diálogo, e o resultado disso, foi uma interação entre estagiários e alunos maior do que na primeira aula. Após essa atividade, foi entregue outro *handout* à turma com uma versão em cordel da Chapeuzinho Vermelho, intitulada “a Papoula Vermelha”, de Diego Rodrigo & Jáder Vangelis. As dúvidas que os alunos tinham com relação a algumas palavras, foram sanadas por meio da tradução intersemiótica (escrevia-se as palavras no quadro e estas eram explicadas através de gestos) e da tradução interlingual (tradução direta de uma língua para outra), de que fala Jakobson (2000), e pedíamos para que os alunos repetissem aquelas palavras em voz alta.

Os alunos gostaram bastante do cordel A Papoula Vermelha, e isso fez com que se interessarem ainda mais pela versão de contos de fada em inglês, *Little Red Riding Hood*. Foi pedido aos alunos que, em casa, comparassem os dois textos, com o intuito de adquirir vocabulário para responder um *Quiz* sobre o conto em inglês, na aula seguinte. Até aqui, como afirma Brown (2007), vê-se que é possível trabalhar uma habilidade específica de forma mais acentuada (como o *reading*, nesse caso), e ajudar os alunos a desenvolverem as outras habilidades (como quando um aluno lê e outro escuta, desenvolve-se o *listening*, ou mesmo quando repetiam as palavras, trabalhando o *speaking*).

No último encontro foi realizada a atividade do *Quiz* com a turma, acerca do conto em inglês. A turma foi dividida em 2 grupos de cerca 12 alunos cada, dando assim início a aula. O *Quiz* continha 9 perguntas sobre a gramática, vocabulário e sentido, dos textos apresentados (*Little Red Riding Hood* e A Papoula Vermelha), e para cada pergunta, cada grupo tinha 2 minutos para pensar e responder. Conforme os grupos acertavam, foram dados chocolates como bônus pelas respostas corretas e isso estimulou os alunos a participarem ainda mais ativamente da aula. Durante as perguntas, foram tiradas algumas dúvidas dos alunos relacionadas ao vocabulário, e como na aula anterior, utilizou-se das categorias de tradução intersemiótica e interlingual. Treinou-se ainda a pronúncia das palavras explicadas.

A SD não pode ser concluída, já que não houve uma produção final (conforme explicado no modelo proposto por Dolz & Schneuwly, 2004, anteriormente) devido a uma greve que ocorreu na escola em que se ministrou as aulas. Porém, pode-se verificar a eficácia do uso da tradução e da LM durante a SD, devido ao sucesso obtido nas atividades:

engajamento e aprendizado por parte dos alunos.

O que pode se concluir aqui é que uso do conhecimento prévio dos alunos (a história chapeuzinho era conhecida pela maioria dos alunos) é algo que os atrai ao estudo da língua. Isso se dá através da quebra da mentalidade de que aquilo que se estuda de LI durante a vida escolar é insuficiente para aprender mais essa língua. Os alunos não são vazios, como afirma Nascimento (2012), e o uso da LM nesse caso foi de grande importância para a realização dessa SD já que eles a usavam como uma ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem, por meio da familiaridade com o texto. Pode-se dizer que seu objetivo deste trabalho foi alcançado, já que, através do estágio, pode-se refletir e ver na prática a importância da tradução e da LM na sala de aula de LI e seu uso ser efetivo no processo de ensino aprendizagem.

Retomando o que diz Bueno (2009), pode-se claramente constatar que a experiência do estágio é de fundamental importância para o aluno que se tornará professor, já que este proporciona uma boa noção da realidade vivida pelos professores, suas ideias e contextos em que essas ideias são aplicadas.

No próximo tópico, será apresentada a conclusão que foi obtida através desse trabalho.

4. CONCLUSÃO

No contexto de mundo globalizado em que estamos inseridos, a busca por uma LE é de grande importância para a comunicação. A tradução e a LM são ferramentas que dividem opiniões nesse processo: alguns teóricos, como aponta Malmkjer (1998), são contra o uso dessas ferramentas, afirmando ser prejudicial ao aprendizado. Outros, como a própria Malmkjer (1998), defendem o uso desses recursos, afirmando que se se usados de maneira contextualizada, podem ser de grande eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

É possível observar que durante uma aula de LE, a LM e a tradução estão presentes, mesmo que o professor não ressalte, não aceite, ou ainda, que não tenha esse conhecimento disso. O aluno a traz em si a LM, com as quatro habilidades linguísticas, e a tradução, por sua vez, está presente seja intralingual, interlingual ou intersemiótica, como afirma Jakobson (2000). Por esta concepção, não só é possível questionar o processo de rejeição ou não uso da tradução e da LM em uma aula de LE, bem como pode-se utilizar dessas ferramentas, como na SD trabalhada, a fim de melhorar o processo de ensino aprendizagem da LI.

Como foi dito, as categorias de tradução estão presentes o tempo todo durante uma aula de LE: tudo aquilo que se pretende explicar, definir ou, propriamente traduzir, implica no uso de uma ou mais dessas categorias. Pode-se concluir então que, se for aplicada de maneira contextualizada e com propósitos específicos (como mostrado na SD trabalhada), a tradução permite que haja comparações acerca da LM e da LE, a fim de concretizar pontos específicos da aprendizagem. A tradução torna-se, portanto, uma ferramenta útil, bem como o uso da LM, uma vez que esta retoma experiências vividas pelo aluno, mesmo que o método utilizado no ensino não seja igual em todos os contextos.

Diante destas constatações através da reflexão o uso da LM e da tradução em uma sala de LE, mesmo com poucas aulas, pode-se dizer que o objetivo deste trabalho, mostrar a eficácia do uso dessas ferramentas na sala de aula de LI, foi alcançado, devido ao engajamento dos alunos ter despertado não só um interesse maior pela língua, mas ter ajudado os alunos a adquirir mais conhecimento acerca da LI. Graças ao uso da tradução e da LM, os alunos se sentiram mais familiarizados com a LI, e puderam se sair melhor em todas as atividades da SD trabalhada.

É possível destacar, por fim, o quanto é importante a disciplina de estágio supervisionado no processo de formação do professor. Além de uma pequena prévia do que está por vir durante a carreira de professor, como já foi dito, o aluno estagiário também pode absorver tanto as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, quanto estratégias de ensino-aprendizagem ensinadas e ministradas durante a disciplina de estágio.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZENHA Jr., J. **O lugar da tradução na formação em Letras: algumas reflexões**. Cadernos de Tradução, Florianópolis, n. 17, p. 157-188, 2006.

BERNARDO, Aline Cajé. **Língua Inglesa na escola pública e a relação com o saber**. Revista interdisciplinar, v. 4, p. 94-105, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC, 1998.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras**, Brasília: MEC, 2006, p. 87-123.

BROWN, H. Douglas. Initiating interaction in the classroom. In: _____. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3rd ed. New York: Pearson Longman, 2007, p. 211-222.

BUENO, Luzia. **O estágio e os dispositivos de formação**. In: _____. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: EDUC, 2009, p. 35-58.

CELANI, Antonieta. **Antonieta Celani fala sobre o ensino de língua estrangeira**. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-hareceita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>>. Acesso em 19 out. 2016.

COELHO, Hilda Simone Henriques. **“É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores e alunos sobre ensino de inglês em escolas públicas**. Dissertação de mestrado.

UFMG, 2005, p. 13.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

JAKOBSON, R. **On linguistic aspects of translation**. In: VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader**. London/New York: Routledge, 2000. p. 113-118.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, Jônatas Dias. **É difícil aprender inglês na escola**. 2012. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/e-dificil-aprender-ingles-na-escola1vaskuywk0zy4qd0wtjg2mhce>>. Acesso em 26 abr. 2016.

LUCINDO, E. S. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras. In: **Revista Scientia Tracuctionis**. Florianópolis: UFSC, n. 3, 2006.

MALMKJAER, K.(Ed.) **Translation and language teaching. Language teaching and translation**. Manchester: St. Jerome, 1998. p. 1-11.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais no ensino de línguas**. In; _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.146225.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

NASCIMENTO, K. B. P. **Categorias de Tradução em sala de aula de Línguas Estrangeiras**. 2012. XXX fls. Dissertação (Mestrado) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

PEREIRA, Elizabete Francisca de Oliveira. **O papel da língua materna na aquisição da**

língua estrangeira. Inter-Ação; Rev. Fac. Educ. UFG, 26 (2), 2001. p. 53-62.

RAMALHO, Ângela Maria Cavalcanti; MARQUES, Francisca Luseni Machado.

Classificação da pesquisa científica. Disponível em:

<http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Pesquisa%20e%20Ensino%20de%20Geografia/PESQENSINOAULA5.pdf>.

Acesso em 19 out. 2016.

Relatório do British Council/Plano CDE. Disponível em:

<http://www.britishcouncil.org.br/sites/britishcouncil.br/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 20 out. 2016.

SANTOS, Jaciara Nô dos. **O ensino e a aprendizagem da língua inglesa no ensino médio.**

Revista Estudos Anglo-Americanos. n. 37. p. 136-157. 2012.

ANEXO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
 CURSO DE LETRAS
 DISCIPLINA: **ESTÁGIO SUPERVISIONADO III**

PROFESSORA: **NATHALIA LEITE DE QUEIROZ SÁTIRO**
 ALUNOS: **JOALISSON PEREIRA OLIVEIRA**
KLIVIA WILMA MARIANO DO NASCIMENTO
RODRIGO BRITO DE QUEIROZ

ESCOLA ESTADUAL RAUL CORDULA, CAMPINA GRANDE - PB

DIDACTIC SEQUENCE

FAIRY TALES: reflections about social problems

THEME

Main: Human experiences pictured in the fairy tales.

Specifics: Violence, pedophilia, mistreatment with old people, disobedience.

TEXTUAL GENRE

Main: Fairy Tales

Specifics: *Cordel*, movie, article, timeline, screenplay.

OBJECTIVES

Main:

Develop the reading skill, the textual interpretation and the knowledge about the narrative structure from the textual genre Fairy Tale/ Tale, and through the apprehension of these aspects reach the production of the textual genre in focus, by students, considering the reflection about the themes studied and their relation with students' reality.

Specifics:

- Present the textual genre "Fairy Tale" and its characteristics;
- Work textual comprehension;
- Compare the narratives structures of the literary genres such as "*cordel*", "tale", among others, to observe the various narrative structures and the several ways of telling a

- story;
- Develop the students' reading strategies;
 - Develop students' reflection and creativity;
 - Discuss the themes of the genres worked, considering the several possible interpretations, the contextualization of the stories and the relations among the readings, reality and values;
 - Product a tale from the apprehension of its characteristics;
 - Adapt the production to other genres and in the end of the semester students present a play based on one of the tales produced by them.

CONTENTS

- Textual genre "Fairy Tale/ Tale" and its characteristics, reading, production and relation with other textual genres;
- Reading strategies;
- Elements of cohesion and coherence;
- Grammar topics found in the structure of the tales: past simple, adjectives, connectives;
- Elements of vocabulary present in the texts worked.

STUDENTS GRADE

2nd Grade High School

TIME

1 month and 2 weeks

RESOURCES

Texts, cardboards, TV series, pictures, computers and data-show.

MODULE I

First meeting: 24th of August

Objectives:

- Present the project and the objectives of the work with text genres to the students;
- Introduce the theme that is going to be worked (Little red riding hood) through a dynamic with the group;

Contents:

- Grammar: Topics of verbal tense (interrogative form of the verb to be);
- Vocabulary related to the theme that might be necessary during the dynamics;
- Characters of fairy tales.

Estimated time: 50 minutes

Procedures:

1. Presentation of the project and its objectives;
2. Develop a dynamic:
 - Students choose a fairy tale and try to associate real life facts that happen on this story they chose. These associations will introduce some characters of the fairy tales and it will also stimulate student's creativity for the final work.

Didactic Resources: notebooks, pencils.

Homework: Ask students to research about the text genre "tale"

Second meeting: 31st of August

Objectives:

- Present the story that is going to be worked (Little Red Riding Hood) through the genres *cordel* and fairy tale to make students reflect about the differences between both genres and their different ways to tell a story;
- Start the discussion about the meaning of the story.

Contents:

- Characteristics of the text genres (*cordel* and fairy tale);
- Interpretation of texts.

Estimated time: 50 minutes

Procedures:

1. Discuss student's research about "Tales"
2. Present of the fairy tale and the *cordel* by handouts;
3. Discuss about the stories and their text genre (characters, setting, plot, etc.);
4. Discuss about similarities and differences between both text genres presented, and the way they were told.
5. Reflect about possible meanings of the story in real life.

Didactic resources: Handouts.

Activities:

- Text 1: Little Red Riding Hood by Charles Perrault
 - Text 2: "A Papoula Vermelha" by Diego Rodrigo & Jáder Vangelis
1. Identify, in both fairy tale and *cordel*, the characters, the plot, the setting.
 2. Compare how each story happens.

Homework: Interpretation of both texts.

Little Red Riding Hood
(Charles Perrault)

ONCE upon a time there lived in a certain village a little country girl, the prettiest creature who was ever seen. Her mother was excessively fond of her; and her grandmother doted on her still more. This good woman had a little red riding hood made for her. It suited the girl so extremely well that everybody called her Little Red Riding Hood.

One day her mother, having made some cakes, said to her, "Go, my dear, and see how your grandmother is doing, for I hear she has been very ill. Take her a cake, and this little pot of butter."

Little Red Riding Hood set out immediately to go to her grandmother, who lived in another village.

As she was going through the wood, she met with a wolf, which had a very great mind to eat her up, but he dared not, because of some woodcutters working nearby in the forest. He asked her where she was going. The poor child, who did not know that it was dangerous to stay and talk to a wolf, said to him, "I am going to see my grandmother and carry her a cake and a little pot of butter from my mother."

"Does she live far off?" said the wolf.

"Oh, I say," answered Little Red Riding Hood; "it is beyond that mill you see there, at the first house in the village."

"Well," said the wolf, "and I'll go and see her too. I'll go this way and go you that, and we shall see who will be there first."

The wolf ran as fast as he could, taking the shortest path, and the little girl took a roundabout way, entertaining herself by gathering nuts, running after butterflies, and gathering bouquets of little flowers. It was not long before the wolf arrived at the old

woman's house. He knocked at the door: tap, tap.

"Who's there?"

"Your grandchild, Little Red Riding Hood," replied the wolf, counterfeiting her voice; "who has brought you a cake and a little pot of butter sent you by mother."

The good grandmother, who was in bed, because she was somewhat ill, cried out, "Pull the bobbin, and the latch will go up."

The wolf pulled the bobbin, and the door opened, and then he immediately fell upon the good woman and ate her up in a moment, for it been more than three days since he had eaten. He then shut the door and got into the grandmother's bed, expecting Little Red Riding Hood, who came some time afterwards and knocked at the door: tap, tap.

"Who's there?"

Little Red Riding Hood, hearing the big voice of the wolf, was at first afraid; but believing her grandmother had a cold and was hoarse, answered, "It is your grandchild Little Red Riding Hood, who has brought you a cake and a little pot of butter mother sends you."

The good grandmother, who was in bed, because she was somewhat ill, cried out, "Pull the bobbin, and the latch will go up."

The wolf pulled the bobbin, and the door opened, and then he immediately fell upon the good woman and ate her up in a moment, for it been more than three days since he had eaten. He then shut the door and got into the grandmother's bed, expecting Little Red Riding Hood, who came some time afterwards and knocked at the door: tap, tap.

"Who's there?"

Little Red Riding Hood, hearing the big voice of the wolf, was at first afraid; but believing her grandmother had a cold and was hoarse, answered, "It is your grandchild Little Red Riding Hood, who has brought you a cake and a little pot of butter mother sends you."

The wolf cried out to her, softening his voice as much as he could, "Pull the bobbin, and the latch will go up."

Little Red Riding Hood pulled the bobbin, and the door opened.

The wolf, seeing her come in, said to her, hiding himself under the bedclothes, "Put the cake and the little pot of butter upon the stool, and come get into bed with me."

Little Red Riding Hood took off her clothes and got into bed. She was greatly amazed to see how her grandmother looked in her nightclothes, and said to her, "Grandmother, what big arms you have!"

"All the better to hug you with, my dear."

"Grandmother, what big legs you have!"

"All the better to run with, my child."

"Grandmother, what big ears you have!"

"All the better to hear with, my child."

"Grandmother, what big eyes you have!"

"All the better to see with, my child."

"Grandmother, what big teeth you have got!"

"All the better to eat you up with."

And, saying these words, this wicked wolf fell upon Little Red Riding Hood, and ate her all up.

A Papoula Vermelha

(Diego Rodrigo e Jáder Vangelis)

La nas brenhas do sertão
 Onde as veis o sol judia
 Onde as veis consolação
 Vem com a chuva que alivia
 E assim faz brota flô
 Rica em chêro, rica em cor
 Esse conto ocorria

Tinha lá em São José
 Do Egito, terrinha amada
 A menina de Mazé;
 Rúbra, ela se chamava
 Bunita que só a gota
 Embora ainda fosse moça
 Corações dilacerava

Se procedeu uma veis
 Pro mode do sol quente
 Que mazé pra ela fez
 Um chapé mei diferente
 Vermei feito acerola
 Pa proteger do sol que assola
 O cucuruto dessa gente.

Rubia disse, oxe, mainha?
 A senhora ta mêa besta?

Cum pano desse na cabeça,
 Vou parecer mais uma guêxa.
 Num vô sigui procissão!
 Assim num tem precisão
 De cubrir minhas madêxa.

Mas de fato a danada
 Era bonita que só a bilora
 Os cabelo cacheados
 Infeitados com uma papoula
 Mais vermeia que o chapé
 Que foi feito por mazé
 Pra cubrir a cabeça loura.

Mazé disse: minha cria,
 Eu só fiz esse negoço
 Que preciso que minha fia
 Vá levá esses troço
 La na casa de sua vó,
 No sítio de Cabrobó
 Que caminhá eu já num posso.

Tome a cesta e vá ligeiro
 No caminho do retiro
 Cuide enquanto ainda é cedo
 E cuidado se ouvir tiro!
 O açude ta sangrano
 E a barrage acumulano
 De ladrão e cangaçêro.

A menina abusada
 Pediu a bença e foi simbora,
 Reclamando estar cansada
 A mãe disse: oie a hora!
 E a menina lá se foi
 A passo de carro de boi
 Começou sua caminhada.

Quando chegou no açude
 Ela se surpreendeu
 Água cum cor de saúde
 Que são Pedro nos cedeu.
 “Eu queria me banhar
 Acho que num vai fazê má
 Vó ficar esperando eu.”

A menina se despiu,
 Pôs a cesta no chão,
 E “tchibungô” na água doce,
 Só com a flô no cabelão.
 Pena que num viu de lado:
 Um cabôco safado
 Admirando a visão.

O cabôco se aproxegou
 Da cesta abandonada,
 Viu rapadura, lambedô,
 Churiço e imbuzada,

Mas num robou nada ja que
 Tinha “macaco” por ali
 Fazendo sua caçada.

A menina quando o viu
 Mexendo nas coisa, caladin
 Deu um berro que se ouviu
 Pras banda de Itapetin,
 Se cobriu e meteu-lhe o pé
 Gritano: É doido, é?
 Deixe isso aí seu bicho ruim!

- A senhora disculpe eu -
 Disse o caboco envergonhado
 É que com a fome que deu neu
 Vi os breboto abençoado
 Fiquei pensano de quem era
 Quando vi essa donzela
 Se banhando no lago

- Vá cume fruta de palma!
 Pra num vim roubar dos oto!
 E tu quer que eu fique calma
 Enquanto papa meus breboto?
 Isso aqui é da minha vó
 La no sítio de cabrobó
 E num vou te dar um pouco.

- Pois ta certo, minha fia

Num carece ingnorança!
 Saiba que jamais iria
 Roubar de uma criança.
 Vou mimbora, Deus te guie!
 Pois cum ele nunca vi
 Home perder esperança.

O caboco foi simbora
 Pra Rubinha acalmá
 Ela disse: pia a hora!
 - Vixi Maria vou meatrasá!
 O açude arrudiu,
 E seguindo caminhou
 Até no sítio chegá.

Ela passou da purtêra
 - É pra te ver melhor!
 Oh, minha querida neta...
 Fora o glaucoma ta pior...
 Veno a hora ficar cega.
 Que foi que tua mãe mandou?
 Deixa eu vê logo, por favor,
 Que jaja a fome aperta.
 - E essa boca avantajada?
 Aliás, faltando os dente?
 Pelo que eu to lembrada,
 Tinha ao menos os da frente!
 Ele levantou-se brabo!

E até a casa correu
 Frente a porta de madeira
 Três vezes ela bateu
 Dizendo: Bença, vó?
 Mas a porta abriu só
 E la dento, tudo um breu

Ela entrou desconfiada,
 Na casa passando o oi,
 Encontrou a vó deitada
 Dizendo: Deus abençoe!
 Valei-me santa abençoada!
 Vó a senhorata tão maga!
 E os zóitamãe de um boi.

Era o cabôco disfarçado!
 Me dê a cesta, disgramada!

Rubra então meteu carrêra,
 Com as mão e a cesta cima.
 E o cabôco na cola dela,
 Tentanopegá a menina.
 Ouviram palmas, de repente,
 Vindo da porta da frente:
 Ô de casa, Sivirina!

Rubra então correu pra lá,
 Crente ser sua salvação,

E pro cabôco e seu azar,
 Era ele, Lampião!
 Cangaçeiro, cabra macho.
 Aracariciando os cacho
 Da menina em questão

Lampião observou
 Aquela cabeça loura
 Tão formosa, tão singela
 Efeitada com a papoula.
 Viu o cabôco de mulé
 Perguntou: “É fresco é?
 - Um homi de ceroula?”

- Esse cabra safado –
 Disse a menina a chorar
 - De minha vó, disfarçado
 Querendo me roubar!
 Eu pensei que ia morrê
 Até o sinhô aparicer
 Pra vim aqui me salvar.
 - Ói, infilzdas costa oca –
 Assim falou Lampião
 - Se tu mexe cum essa moça
 Lhe meto bala nos cunhão!
 Pra te aplicar disciplina!
 Cadê dona Sivirina,
 Diga logo fi de cão!

A menina então ouviu
 Uma voz agoniada
 Era dona Severina
 Que no quintal tava amarrada
 A menina disse vovó
 E correu agoniada

Enquanto Rubia tirava
 Os nó feito de sisal
 Lampeão que era de casa
 E doutra vez já tinha
 Comido até um bode na braza
 Foi pra cima do sujeito
 E na mão um toco de pau

O caboco com medo
 Do valente Lapião
 Desceu a serra na carrera
 Tirano a poeira do chão
 O capitão e a menina
 Levaram vó Severina
 Pra dentro de sua casa
 E Lampião já com fome
 Acendido a lamparina
 Perguntou: ô Severina,
 Num sai um bode na braza?

Foi assim que acabou-se

Essa lenda do sertão
Que em terra de cabro macho
Lobo-mau não tem vez não
Lampião muito satisfeito
Comeu o merecido banquete
Severina e sua neta
Ficaram num tamborete

Comendo o que o que tinha trazido
De São José do Egito
Onde a história começou
Rúbia, filha de Mazé
Aquela mesma mulhé
Que o chapéu vermelho inventô.

Third Meeting: 14th of September

Objectives:

- Stimulate students through a quiz based on the tale “Little Red Riding Hood”;
- Take the possible doubts about the grammatical topics (adjectives, past tenses, etc.) and interpretation of the tale.

Content:

- Grammar: Topics of verbal tense (past simple and adjectives)
- Vocabulary related to the theme that might be necessary during the dynamics;

Estimated time: 50 minutes

Procedure:

1. Divide students in two groups;
2. Start the quiz about the tale Little Red Riding Hood: they will have two minutes to think before answer, and if they get it right, give the group chocolates for the correct answer.
3. Ask the students to explain their answers and clear their doubts.

Didactic resource: papers.

Activity:

- Try to explain the answer of each question the students answer.

Third Meeting Quiz

1. Who Little Red Riding Hood went to visit in another Village?

- a) Her father
- b) Her grandmother
- c) Her grandfather
- d) Her mother

2. Give examples of 5 adjectives from the tale.

3. What Little Red Riding Hood took to her grandfather?

- a) A cake and oranges
- b) A cake
- c) A cake and a pot of butter
- d) A pot of butter, oranges and a cake

4. Was the grandmother in a bed when Little Red arrived in her house?

() Yes () No

5. Which the first animal Little Red Riding Hood encountered in the forest?

- a) A duck
- b) Butterflies
- c) A creature
- d) A wolf

6. How the English version of the tale ends? Explain.

() Happy ending () Sad ending

7. Say 5 verbs on the past simple tense that are on the tale

8. Which character is not on the English version of the tale?

- a) The grandmother
- b) The mother
- c) The hunter
- d) Little Red Riding Hood

9. What was the intention of wolf to Little Red?

- a) It wanted to eat her
- b) It wanted to be her friend
- c) It was just asking information
- d) It was worried about her

MODULE II: Production, collective correction, testing and the presentation of the work**Forth Meeting: 28th of September****Objectives:**

- Review the structure of the fairy tale;
- Construct the 3 most important moments of the tale.

Didactic Resources:

Time: 50 minutes

Procedures:

1. Review the structure of a story with the students. During this process ask them which parts of a story comprehend the structure.
2. m
3. Ask the students to translate and adapt to English, the Portuguese version of the story they created in the previous class
4. Discuss about the 3 parts of the story (introduction, development and conclusion).

Activity:

1. Structure the most important moments of the tale: The meeting of Little Red with the wolf,

Didactic resource: pictures, paper, cardboard, adhesive tape.