

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
VANESSA DANTAS CARVALHO

**ANÁFORA DIRETA EM CONTOS FANTÁSTICOS:
Desenvolvimento das capacidades linguístico-
discursivas de alunos do 8º ano no ensino de Língua
Inglesa**

TAUBATÉ - SP

2018

VANESSA DANTAS CARVALHO

**ANÁFORA DIRETA EM CONTOS FANTÁSTICOS:
Desenvolvimento das capacidades linguístico-
discursivas de alunos do 8º ano no ensino de
Língua Inglesa**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientador: Prof. Dr. Orlando de Paula

TAUBATÉ - SP

2018

VANESSA DANTAS CARVALHO

**ANÁFORA DIRETA EM CONTOS FANTÁSTICOS: Desenvolvimento das
capacidades linguístico-discursivas de alunos do 8º ano no ensino de
Língua Inglesa**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientador: Prof. Dr. Orlando de Paula

Data: 03/05/2018

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Orlando de Paula - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a. Adriana Cintra de Carvalho Pinto - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a. Marlene Silva Sardinha Gurpilhares - FATEA

Assinatura: _____

Àquele que durante toda sua vida na terra,
sempre esteve ao meu lado: Charlie.
"Qualquer dia amigo eu volto a te encontrar.
Qualquer dia amigo a gente vai se encontrar."
(NASCIMENTO, 1980)

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Orlando de Paula, pelo compromisso assumido ao orientar este trabalho. Agradeço por ter dedicado um momento de sua vida, conduzindo-me, colocando-me de volta no caminho quando dispersava, desafiando-me com seus questionamentos, capacitando-me na função de professora-pesquisadora. A cada linha que eu ler ou escrever, lembrarei dos "por quê?", "para quem?", "de onde vêm?", entre outras expressões, que hoje me possibilitam concluir o Mestrado não da mesma forma como iniciei. A esta transformação, resultado da mediação deste referido profissional, sou verdadeiramente grata.

A todos os professores doutores do Mestrado em Linguística Aplicada, da Universidade de Taubaté, por excederem às minhas expectativas. Agradeço pela excelência no trabalho realizado, articulando os conhecimentos, possibilitando trocas de experiências entre os colegas de sala e estimulando o desenvolvimento de novas capacidades através do incentivo à escrita de artigos, apresentações em seminários e congressos. Conseqüentemente, nos tornaram melhores pessoas e profissionais durante esses anos de estudo.

Aos familiares e amigos, por toda preocupação, em especial, meu companheiro, Quenaz, que, tendo me ajudado com as demais funções nas quais me encontro hoje, muito colaborou para a concretização deste avanço pessoal e profissional. Aos colegas de curso, Rafaela, Leila e Marília, pelas palavras de incentivo e apoio diante as dificuldades. A amiga Rosilma, a primeira a acreditar neste trabalho, acompanhar e torcer carinhosamente. E, por fim, não menos importante, a Deus, por ter me possibilitado realizar este trabalho, instrumento por Ele utilizado para me ensinar tanto sobre a vida.

RESUMO

Focaliza-se, neste trabalho, o papel da anáfora direta no gênero textual conto fantástico com o auxílio do Google Tradutor como ferramenta para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, na disciplina de Língua Inglesa. O problema que motivou a pesquisa foi a utilização do Google Tradutor, pelos alunos, durante a leitura e, principalmente, na produção textual na referida disciplina, pois apresentava diversas inadequações linguísticas. A professora-pesquisadora adotou várias medidas antes de concluir que ensiná-los a utilizar o recurso de forma consciente seria o mais apropriado. Surgiu, então, a iniciativa de investigar as inadequações linguísticas que o tradutor mais apresenta ao traduzir um conto fantástico. O objetivo geral desta pesquisa é contribuir para o trabalho do professor de Língua Inglesa no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram: identificar as inadequações linguísticas que mais ocorrem no processo de escrita do gênero conto fantástico com a utilização do Google Tradutor e, a partir da inadequação com maior destaque, elaborar atividades linguístico-discursivas com os elementos responsáveis por essa inadequação, ou seja, a que envolve o processo de referência anafórica: a anáfora direta. Esta pesquisa baseou-se nas diretrizes do ensino de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, nas perspectivas de ensino e aprendizagem de língua baseado no estudo dos gêneros textuais, nas concepções de Bronckart (1999) sobre texto e sua arquitetura e os mecanismos de coesão, nos conceitos de Referência de Koch e Elias (2015; 2017) e nas sugestões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) sobre Sequência Didática. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com sugestão de atividades com anáforas diretas. Verificou-se que é possível identificar as inadequações do Google Tradutor e criar possibilidades de trabalho dentro de uma proposta contextualizada. Conclui-se que o recurso do Google pode ser utilizado pelos alunos de forma mais consciente, após a intervenção do professor, por meio de atividades como as disponibilizadas no terceiro capítulo deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Anáfora direta. Contos fantásticos. Ensino de Língua Inglesa. Google Tradutor. Sequência Didática.

ABSTRACT

The focus of this thesis is the role of the direct anaphora in the fantastic tale genre, having the Google Translate as a tool for the development of linguistic discourse skills of the 8th grade students from public Elementary School in the English Language classes. The problem that motivated this study was the use of the Google Translate by the students while reading and mainly writing in the referred classes, and as a consequence, their productions usually presented several linguistic inadequacies. The researcher of this thesis used several strategies before getting to the conclusion that teaching the students how to use the resource consciously would be the most appropriated way. Thereby, an initiative was emerged to investigate the most frequent linguistic inadequacies presented by the translator when it translated a fantastic tale. The general objective of this study is to contribute to the work of an English Language teacher in the development of the linguistic discourse skills of the 8th grade students from Elementary School. The specific objectives were: to identify the linguistic inadequacies that occurred the most during the written production process of the fantastic tale genre using the Google Translate, and, after highlighting the most frequent inadequacy, elaborate linguistic discourse activities with the elements that are responsible for this inadequacy, in other words, the ones that involve the anaphoric reference process: the direct anaphora. This study was based on the guidelines of English language teaching for the Elementary Schools, the perspectives of teaching and learning a language based on genres; the text concepts and its architecture and mechanisms of cohesion by Bronckart (1999); the Referential process concept by Koch and Elias (2015; 2017); in the suggestions of Doz, Noverraz and Schneuwly (2010) on the development of a Didactic Sequence. This study is a bibliographical research, with some suggested direct anaphora activities. It was verified that it is possible to identify the inadequacies of the Google Translate and create possibilities to work within a contextualized proposal. Concluding, the Google's resource can be used by the students in a more consciously way after the teachers intervention through activities as the ones to be found in the third chapter of this thesis.

KEYWORDS: Direct anaphora. Fantastic tales. English language teaching. Google Translator. Didactic Sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Agrupamento de gêneros.....	25
Figura 2 - Esquema da Sequência Didática	56
Figura 3 - Esquema geral de projeto para produção escrita de gêneros discursivos na escola.....	59
Figura 4 - Sequência Didática para produção de contos fantásticos.....	60
Figura 5 - SD de leitura de contos: 1º procedimento	90
Figura 6 - SD de leitura de contos: 1º e 2º procedimento.....	91
Figura 7 - SD de leitura de contos: 3º e 4º procedimento.....	92

QUADROS

Quadro 1 - The Green Ribbon.....	34
Quadro 2 - Os convidados.....	42
Quadro 3 - Capacidades de linguagem.....	49
Quadro 4 - Excerto do conto The Black Cat (1).....	52
Quadro 5 - Excerto do conto The Black Cat (2).....	54
Quadro 6 - O papel da anáfora direta no texto	55
Quadro 7 - Sistematização da atividade 1	67
Quadro 8 - Sistematização da atividade 4.....	70
Quadro 9 - Conto "Os convidados"	72
Quadro 10 - Sistematização da atividade 6.....	75
Quadro 11 - Conto "Frio como o barro"	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: O GÊNERO TEXTUAL E O GOOGLE TRADUTOR NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	
1.1 Diretrizes para o ensino de Língua Inglesa.....	16
1.2 Gênero textual na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo	21
1.3 Gênero textual conto fantástico	29
1.4 Google Tradutor no contexto escolar.....	37
CAPÍTULO 2: CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS, ANÁFORA DIRETA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
2.1 Capacidades de linguagem na produção escrita	46
2.2 Coesão textual: a anáfora direta.....	50
2.3 Sequência Didática	56
CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS	
3.1 Procedimentos metodológicos	61
3.2 Módulo Coesão textual: Anáforas diretas	64
CONCLUSÃO.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS	90

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata do uso da tecnologia no auxílio ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental-Ciclo II. Focaliza-se o papel da anáfora direta no gênero textual conto fantástico com o auxílio do Google Tradutor como ferramenta para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na disciplina de Língua Inglesa.

Esta pesquisa foi motivada por uma situação desafiadora às práticas educativas desta professora-pesquisadora ao ministrar aulas de Língua Inglesa para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do estado de São Paulo: com o avanço da tecnologia e o acesso à internet, os alunos passaram a utilizar o Google Tradutor¹ em suas leituras e produções textuais. Durante a correção das produções textuais, observava diversas inadequações linguísticas decorrentes das limitações do Google Tradutor. Notava que havia nomes próprios que não deveriam ser traduzidos, como São José dos Campos/*Saint Joseph of Fields*. Havia, também, palavras digitadas incorretamente em português que não eram reconhecidas pelo tradutor, permanecendo incorretas na tradução para o inglês. Eram notáveis casos de inadequação na conjugação verbal ao traduzir um verbo, devido à escolha de variantes não formais próprias do português. Por exemplo: ao traduzir a frase "Corre Polo, acho que vi um lobo!", o tradutor sugeria *Runs Polo, I think I saw a wolf!*. Quando o mais adequado seria: *Run Polo, I think I saw a wolf!*. Nesse caso, o tradutor traduziria com mais precisão se o imperativo fosse utilizado de acordo com a variante padrão do português: "Corra" em vez de "Corre".

Essas inadequações causavam a sensação de que a correção de textos era feita sobre o trabalho do tradutor e não do aluno. Na tentativa de eliminar esse sentimento de frustração para que os alunos escrevessem utilizando seus

¹ Link de acesso ao Google Tradutor online: <https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR>.

conhecimentos prévios, esta professora-pesquisadora decidiu proibir o uso do tradutor. No entanto, essa medida não foi eficaz para conscientizar os alunos. Foi preciso partir para a segunda estratégia: trabalhar e incentivar o manuseio de dicionário impresso.

Esse trabalho foi positivo, pois os alunos adquiriram vários conhecimentos: passaram a identificar as abreviações de classificação gramatical (sm; adj, v); depararam-se com expressões idiomáticas em alguns dicionários; observaram a existência de vários significados para cada palavra, entre outras descobertas. Por outro lado, a escrita dos textos se tornou cansativa. Abrir as páginas do dicionário por diversas vezes fez com que alguns alunos, discretamente, consultassem seus *smartphones*. Ao serem questionados sobre o motivo da consulta, os alunos respondiam que era devido à rapidez do recurso. Foi necessário mudar novamente de estratégia, pensar em uma nova alternativa, pois mesmo com o dicionário em mãos, os alunos ainda recorriam ao tradutor.

O próximo passo foi disponibilizar um modelo de texto com lacunas para que os alunos apenas substituíssem palavras. O modelo foi criado na sala de aula a partir do levantamento das características do gênero textual. Após a leitura de um perfil pessoal, por exemplo, eram listadas as informações presentes no texto: nome, idade, local onde o escritor mora, as pessoas com quem mora, características físicas (cor dos olhos e cabelos), apresentação da rotina, entre outros. Após a leitura de dois ou mais exemplares do gênero, as informações listadas formavam um banco de dados para futuras pesquisas.

Entre as leituras, outras atividades eram realizadas em sala para a ampliação deste banco de dados. As atividades consistiam em: jogar bingo com vocabulários sobre membros da família, praticar em duplas pequenos diálogos ao telefone para utilizar vocabulários referentes a atividades recreativas, entrevistar um colega de sala para praticar o uso dos advérbios de frequência, entre outras. Após levantar as informações contidas nos textos, coletar outros vocabulários e construções gramaticais para elaboração de bancos de dados e observar mais de um exemplar para definição da estrutura do texto, os alunos eram estimulados a compor seus próprios textos para uma troca com alunos de outra sala. Dado o

momento da escrita, os alunos ainda recorriam ao Google Tradutor. Abaixo, um pequeno recorte da atividade de escrita:

MODELO: Hi! My name is . I am years old. I live in .

TEXTO ESCRITO PELOS ALUNOS: Hi! My name is . I . I live in .

Em inglês, ao referir-se à idade, faz-se necessário o uso do verbo *to be* e não do verbo *to have*, mesmo este último significando "ter". O nome da cidade também não deveria ser traduzido.

Proibir o uso do Google Tradutor, incentivar o uso do dicionário impresso, disponibilizar modelos de textos com lacunas a serem completadas, foram estratégias pensadas para desvincular os alunos do tradutor *online*, a fim de que pudessem escrever seus próprios textos para que colocassem em prática seus conhecimentos linguísticos. Porém, era notável que, mesmo oferecendo alternativas os alunos não deixavam de recorrer ao tradutor.

Não obtendo o resultado que desejara, esta professora decidiu não mais tentar proibir o uso do tradutor, mas investigar o seu uso com os alunos, transformando-o em um instrumento mais eficaz para auxílio à leitura e às produções textuais.

A dificuldade dos alunos em deixar de lado o tradutor *online* mostrou o quanto o uso do recurso já era intrínseco, tanto para ter acesso ao conteúdo de um texto em inglês, quanto para transmitir o conteúdo de um texto na língua materna. É interessante observar que não é a escola o local onde o aluno utiliza o recurso com mais frequência. Ao serem questionados sobre as situações em que utilizam o tradutor, eis que surgiram as mais diversas respostas: jogar *online* com pessoas de outros países, acessar um *site*, realizar compras *online*, compreender a letra de uma música, escrever mensagens para seus ídolos de fora do país, entre outras.

Hoje, os alunos não utilizam apenas o Google Tradutor para a conversão dos idiomas. Alguns já utilizam aplicativos de *smartphones* que convertem textos do português para o inglês com apenas um clique sobre a tela.

Mas será que, para o ensino e aprendizagem de uma língua, o Google Tradutor pode ser usado sem restrições? Quais inadequações linguístico-discursivas ocorrem ao utilizar o Google Tradutor dentro de uma proposta de produção textual escrita? Quais atividades linguístico-discursivas podem ser propostas para que os alunos percebam essas inadequações, apropriem-se do recurso e transformem-no em instrumento para uma produção textual escrita?

Com a intenção de obter respostas a essas perguntas, o objetivo geral desta pesquisa é contribuir para o trabalho do professor de Língua Inglesa no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, utilizando o gênero conto fantástico e o recurso do Google Tradutor como instrumentos de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Especificamente, buscou-se identificar as inadequações linguísticas que mais ocorrem no processo de escrita do gênero conto fantástico com a utilização do Google Tradutor e, a partir da inadequação com maior destaque, elaborar atividades linguístico-discursivas com os elementos responsáveis por essa inadequação.

As capacidades linguístico-discursivas fazem parte das capacidades de linguagem, além das capacidades de ação e das capacidades discursivas. Para Machado (2009),

[...] as capacidades linguístico-discursivas envolveriam os mecanismos de textualização, incluindo-se aí as operações de conexão e segmentação, de coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos, que envolvem as operações de distribuição de vozes e de expressão de modalizações, e, enfim, em um nível mais micro, a construção dos enunciados e a escolha de itens lexicais. (MACHADO, 2009, p. 157)

Quanto à escolha do gênero textual conto fantástico, é importante destacar que a escolha desse gênero se deve às sugestões de gêneros textuais

apresentadas pela Matriz Curricular² do município de São José dos Campos para o trabalho com os oitavos anos na disciplina de Língua Inglesa. Além disso, conforme experiências anteriores, esta professora-pesquisadora pôde constatar que o conto fantástico possibilita articular alguns conteúdos de análise e reflexão sobre a língua de forma prazerosa. Por se tratar de um gênero cuja sequência narrativa³ é predominante, é possível trabalhar o passado simples, os verbos de dizer em sequências dialogais, os marcadores de tempo e espaço e elementos de coesão textual:

- [...] . Reconhecer o uso do passado simples para relatar acontecimentos.
- . Identificar usos dos verbos "de dizer" em sequências dialogais e/ou em citação de discursos.
- . Reconhecer e utilizar marcadores textuais de tempo e espaço característicos de narrativas e relatos.
- . Reconhecer e utilizar elementos que garantam coesão textual: pronomes pessoais, pronomes possessivos, marcadores temporais etc. [...]. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 51)

Para alcançar os objetivos deste trabalho, esta pesquisa se propõe como bibliográfica, de caráter qualitativo e com ancoragem nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo. Para a identificação dos elementos responsáveis pelas inadequações linguístico-discursivas que mais ocorrem com a utilização do Google Tradutor no processo de escrita do gênero conto fantástico, foram utilizados 02 (dois) contos fantásticos em português. Os contos selecionados foram também utilizados para elaboração de atividades de produção escrita como sugestão aos professores do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Inglesa.

² A Matriz Curricular é um documento norteador do trabalho pedagógico das escolas da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos. Foi elaborada por consultores de cada área do conhecimento e educadores da Rede, publicada em 2012.

³ O trabalho de Adam (1992 apud BONINI, 2005) sobre a conceituação de Sequências (narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa e dialogal), contribuiu para o entendimento de que existe um protótipo que atravessa vários gêneros textuais. A sequência narrativa predomina em contos fantásticos, fábulas, e lendas, por exemplo. No entanto, dentro do gênero textual conto fantástico, pode haver outras sequências, tais como a descritiva e a dialogal. Assim, Dolz e Schneuwly (1996 apud BONINI, 2005) propõem o agrupamento dos gêneros de acordo com as sequências predominantes para desenvolver as capacidades de narrar, relatar, expor, argumentar e instruir/prescrever, o que veremos no Capítulo 1 deste trabalho.

Sendo assim, a proposta deste trabalho é criar possibilidades para que o professor transforme o recurso em um instrumento eficaz para o ensino e o aprendizado da Língua Inglesa, que, neste trabalho, é compreendida como prática social, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental:

[...] há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição. No entanto, ao se entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la. (BRASIL, 1998, p. 54)

Partindo deste conceito de linguagem, é importante que o professor de Língua Inglesa leve o aluno a perceber como o tradutor *online* pode interferir na compreensão de opiniões, valores, sentimentos e informações.

Karnal (2015), por exemplo, em sua tese, analisa as estratégias de leitura de textos acadêmicos sem e com o uso do Google Tradutor e observa que “o tradutor por si só não é o responsável pela compreensão, traduzir não é sinônimo de entender um texto” (KARNAL, 2015, p. 165).

Desse modo também fora observado pela professora-pesquisadora deste trabalho em sua prática em sala de aula: quando utilizado o tradutor *online*, os textos dos alunos não representavam seus conhecimentos sobre a Língua Inglesa, o que interferia na compreensão ao ler o texto. O aluno, nativo digital, utiliza a ferramenta, porém sem se preocupar com as opiniões, valores, sentimentos e informações que se perdem ao confiar à máquina a função de traduzir um texto para outra língua. É a partir daí que a intervenção do professor se faz necessária.

Karnal (2015) ressalta que o Google Tradutor não é uma ameaça ao ensino de línguas, mas pode servir como um recurso para auxiliar este ensino, o que será tomado como ponto de partida para esta pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa que espera contribuir para o trabalho de professores de Língua Inglesa com a produção escrita. Fundamenta-se nas diretrizes do ensino de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, nas concepções de autores que relacionam as novas tecnologias à educação, no Interacionismo Sociodiscursivo, nas perspectivas de ensino e aprendizagem de língua baseado no estudo dos gêneros, nas sugestões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) sobre a elaboração de uma SD a partir dos gêneros, nas concepções de Bronckart (1999) sobre texto e sua arquitetura e os mecanismos de coesão e nos conceitos de Referenciação de Koch e Elias (2015;2017).

Este trabalho é dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta as diretrizes do ensino de Língua Inglesa, o Interacionismo Sociodiscursivo, os gêneros textuais como instrumento de ensino da língua, as características do gênero conto fantástico e o uso do Google Tradutor.

O segundo capítulo fundamenta os aspectos: as capacidades linguístico-discursivas, a coesão textual e o processo de referenciação, em que se classifica a anáfora direta, e o conceito de Sequência Didática.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos desta pesquisa e as atividades linguístico-discursiva com a anáfora direta.

Por fim, é apresentada a Conclusão dos estudos e observações importantes para futuras pesquisas ou projetos em sala de aula, encerrando-se com as Referências e os Anexos.

CAPÍTULO 1

O GÊNERO TEXTUAL E O GOOGLE TRADUTOR NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Este capítulo apresenta informações sobre o ensino de Língua Inglesa em escolas públicas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Matriz Curricular da Secretaria de educação do município de São José dos Campos, estado de São Paulo, assim como a proposta de trabalho com gêneros textuais no ensino de línguas. O capítulo apresenta, também, a concepção de gênero textual, conforme a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo, as características do gênero conto fantástico e um breve histórico sobre o Google Tradutor.

1.1 Diretrizes para o ensino de Língua Inglesa

Na matéria intitulada “O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais”, doravante PCN, no site da revista Abril, publicada no dia 15 de outubro de 2013, os PCN foram definidos como diretrizes que auxiliam a estruturação e a reestruturação dos currículos escolares de todo o país, sendo obrigatórios na rede pública de ensino e opcionais nas redes particulares.

Ainda que um município necessite de um currículo mais específico voltado para sua realidade, os PCN são apresentados como ponto de partida para garantir uma formação básica comum em todo o país:

Os PCN servem como referência para a composição de orientações curriculares particulares a cada Sistema. Estando assegurada a formação básica comum, as orientações curriculares dispostas no documento não representam um corpo de conhecimentos teóricos e metodológicos que engessariam a possibilidade de criação e de expressão das demandas específicas [...] (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 12)

Em se tratando dos PCN de Língua Estrangeira Moderna para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental⁴, que apresentam uma visão sociointeracional do trabalho com a linguagem e a aprendizagem, espera-se que o aluno se constitua como um ser discursivo. Em uma perspectiva sociointeracional, consideram-se as pessoas envolvidas no discurso, suas instituições, culturas e histórias na construção de sentido:

O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. (BRASIL, 1998, p. 15)

Pensando nesse aluno como um ser discursivo, os PCN acrescentam que é preciso acionar nele três tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o conhecimento de organização textual.

Assim, o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira não se resume apenas a um tipo de conhecimento, ao estudo de estruturas gramaticais, por exemplo. Tampouco limita-se a desenvolver um trabalho de organização textual apenas, deixando de lado o conhecimento sistêmico.

Porém, é importante destacar que o documento pressupõe que o aluno ingressante do Ensino Fundamental Ciclo II seja capaz de, na língua materna, estabelecer relações entre elementos do texto que garantam sua coesão, afinal, o ensino da língua estrangeira só se inicia tendo o aluno percorrido cinco anos de escolaridade.

Dessa forma, ele orienta que sejam explorados aspectos metacognitivos no desenvolvimento do letramento do aluno aumentando sua consciência dos fenômenos linguísticos. Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira irá “[...]”

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais utilizaram a organização das séries escolares em ciclos. Cada ciclo corresponde a duas séries do Ensino Fundamental. Sendo assim, o terceiro ciclo referê-se à quinta e à sexta série, enquanto o quarto ciclo, sétima e oitava série. Porém, a lei nº 11.274 sancionada em 2006 regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos e propôs uma nova organização a ser implementada pelos sistemas de ensino. Sendo assim, o terceiro ciclo do Ensino Fundamental, citado nos PCN, corresponde hoje ao sexto e sétimo ano e o quarto ciclo, oitavo e nono ano. Informações disponíveis em: < <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos/legislacao>.> Acesso em: 25 mar. 2018.

aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis." (BRASIL, 1998, p. 28).

No entanto, na prática, essa ampliação do conhecimento não ocorre, pois a experiência desta pesquisadora em sala de aula revela que grande parte dos textos dos alunos apresentam erros que demonstram defasagem de conhecimento sistêmico e de organização textual na língua materna. Muitas vezes é preciso interromper os estudos do inglês para explicar algum conteúdo gramatical por exemplo, do português.

Considerando a linguagem como prática social, os PCN sugerem ao professor que os conteúdos sejam trabalhados de forma significativa para que os alunos vejam sentido em aprendê-los.

É por isso que, em nossa proposta de trabalho, as atividades que serão propostas no capítulo 3 para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas de alunos do Ensino Fundamental a partir de contos traduzidos do português para o inglês não serão pautadas em um trabalho de mera tradução como pretexto para se ensinar um conteúdo gramatical ou textual, pois contemplarão o conhecimento sistêmico dentro de um propósito discursivo maior: a escrita de um conto fantástico organizada em uma Sequência Didática.

Cabe ressaltar que, neste trabalho, primeiramente, a tradução pode ser vista como uma prática social, pois os alunos têm utilizado o recurso do Google para compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações em diversos contextos de suas vidas (não apenas na escola). Em segundo lugar, este trabalho também tem por função apresentar possibilidades para que o professor transforme o recurso do tradutor *online* em um instrumento eficaz para o ensino e aprendizado de língua. Trata-se de um recurso que pode ser utilizado como apoio nas aulas de produção escrita e que, embora não tenha sido recomendado pelos PCN, se enquadra dentro do que é proposto pelo documento: "A relação material de apoio/tarefa se estabelece a partir das necessidades e desejos detectados pelo professor em relação ao grupo." (BRASIL, 1998, p. 100)

Tendo como referência os PCN, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo e a Secretaria de Educação do município de São José dos Campos

também elaboraram seus documentos para direcionar as práticas docentes. O Currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM): Inglês para o Ensino Fundamental - Ciclo II⁵ e Ensino Médio, elaborado para o estado, reconhece que a ênfase estrutural, baseada na língua como sistema de regras gramaticais, e a ênfase comunicativa, que coloca a prática oral e o desenvolvimento da fluência sob todas as coisas, não atendem às necessidades da sociedade contemporânea.

O documento orienta uma terceira ênfase: os letramentos múltiplos, a promoção do estudo da língua estrangeira por meio de textos e práticas sociais autênticas. O texto é reconhecido como manifestação concreta de um discurso articulado ao contexto de produção e recepção, que contribui para a construção da competência discursiva do aluno:

Para isso, é necessário que o texto (oral ou escrito), entendido como manifestação concreta do discurso, ocupe lugar central na ação pedagógica e deixe de ser trabalhado como material para mera tradução ou como pretexto para o estudo da gramática. (SÃO PAULO, 2011, p. 108)

A esse respeito, o Currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM), também alerta para que os textos não sejam tratados como material para mera tradução ou pretexto para estudo de gramática.

A Matriz Curricular de Língua Inglesa do Ensino Fundamental⁶ do município de São José dos Campos, por sua vez, apresenta uma visão discursiva do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: "Aprender uma língua só faz sentido se o fim for fazer uso dela: para produzir discurso ou para entrar em contato com discurso de outras pessoas." (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 31)

⁵ Diferentemente dos PCN, o Currículo do Estado de São Paulo não classifica os quatro anos finais do Ensino Fundamental (sexto, sétimo, oitavo e nono ano) em terceiro e quarto ciclo. O Currículo utiliza-se da possibilidade de organização sugerida pelo 3º Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em que os quatro anos finais são chamados de Ciclo II. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf> Acesso em: 25 mar. 2018.

⁶ Na rede municipal de ensino de São José dos Campos, a disciplina de Língua Inglesa contempla os quatro anos finais do Ensino Fundamental: sexto, sétimo, oitavo e nono, que, como no estado, também são chamados de Ciclo II.

Tais documentos apresentam uma certa semelhança com os pensamentos dos autores que integram o Círculo de Bakhtin⁷ quanto à concepção de língua, a qual não é vista como um sistema abstrato e nem deve ser aprendida por palavras isoladas (extraídas de dicionários e gramáticas). A língua é concreta e se dá por meio de enunciados reproduzidos na comunicação discursiva com as pessoas que nos rodeiam.

Para Rodrigues (2005), mesmo que o foco central do Círculo de Bakhtin não tenha sido o ensino e a aprendizagem de línguas, as concepções de língua dos autores do Círculo vão ao encontro das discussões teóricas da área. A autora sustenta sua percepção com a seguinte citação:

Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático [ensino de línguas estrangeiras vivas] exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, i. é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação [enunciado], como um signo flexível e variável. (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1988 [1929] apud RODRIGUES, 2005, p. 153).

Portanto, o conhecimento de língua dá-se por meio de enunciados concretos, como podemos concluir através da citação de Bakhtin (2003a [1952-1953] apud RODRIGUES, 2005):

A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas de língua somente nas formas das enunciações [enunciados] e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, i. é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (por que falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (p. 153)

Tanto os PCN como o Currículo elaborado para o Estado de São Paulo e a Matriz para o Município de São José dos Campos indicam que, através do ensino aprendizagem da língua estrangeira, o aluno se constitua como um ser discursivo,

⁷ Grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev. (RODRIGUES, 2005, p. 154).

que ele possa estabelecer relações com diferentes grupos e exercer diferentes funções sociais por meio do uso da língua.

Assim, as diretrizes de ensino e aprendizagem para a disciplina de Língua Inglesa, apontam para uma visão sociointeracional do trabalho com a linguagem, onde os conhecimentos sistêmico, de mundo e de organização textual devem ser igualmente contemplados para aumentar o conhecimento que o aluno já construiu na língua materna; que os conteúdos sejam trabalhados de forma significativa, tendo o texto como base para este trabalho. O texto é reconhecido como manifestação concreta de um discurso, o que contribuirá para que o aprendizado da língua faça sentido ao aluno.

Na teoria do Interacionismo Sóciodiscursivo, doravante ISD, o texto é concebido como "[...] um folhado constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos." (BRONKART, 1999, p. 119). A infraestrutura, primeiramente, refere-se ao plano geral do texto: os tipos de discurso, as articulações entre esses tipos e a sequencialidade, como foi apontado no capítulo anterior. Já os mecanismos de textualização referem-se à conexão (organizadores textuais: conjunções, advérbios, entre outros), à coesão nominal (anáforas: pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, entre outros) e à coesão verbal (tempos verbais, advérbios e organizadores textuais). Por fim, os mecanismos enunciativos implicam as inúmeras vozes expressas no texto.

Como a base desta pesquisa está na teoria do ISD, na subseção a seguir, abordaremos os princípios dessa teoria, em que o texto é considerado um instrumento para o ensino-aprendizagem de línguas.

1.2 Gênero textual na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

O ISD, define-se como uma teoria que parte do princípio da psicologia interacionista de Vygotsky e busca "[...] considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas." (BRONKART, 1999, p. 30-31).

Além disso, ampliou-se a visão dos fenômenos psicológicos trazidos por Vygotsky, relacionando-os às atividades sociais e à dimensão discursiva da linguagem.

Bronckart (1999), um dos integrantes do chamado grupo de pesquisadores de Genebra⁸, adota a expressão gênero de texto ao referir-se ao conjunto de textos ou um gênero em que todo texto se inscreve. Quanto à concepção de texto, o autor define: "Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)." (BRONCKART, 1999, p. 75 e 76)

A perspectiva do gênero textual dentro da teoria do ISD está relacionada a outros conceitos fundamentais. Para Machado (2005, p. 238), "[...] o ISD não toma os gêneros de textos como sua unidade de análise privilegiada nem considera que sua análise seja seu objetivo maior." É preciso compreender, entretanto, o conceito central dessa teoria, que, segundo a autora, são os tipos de discurso e o conceito de tipo de sequência para então relacioná-los a gênero textual.

Machado (2005, p. 242) relata que, para o ISD, "os tipos de discurso são segmentos de texto ou até mesmo um texto inteiro, que apresentam características próprias em diferentes níveis [...]", a seguir sintetizados:

- semântico-pragmático - mostram relação com o contexto físico e com o tempo-espaço de produção;
- morfossintático - apresentam um conjunto de unidades linguísticas discriminativas;
- psicológico - são resultados de operações discursivas de estabelecimento de relações entre o mundo discursivo e o mundo da interação;

⁸ Jean-Paul Bronckart, faz parte de um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, assim como Schneuwly e Dolz que apresentam focos diferenciados, mas compartilham da mesma visão do interacionismo sociodiscursivo. (MACHADO, 2005).

- da planificação - os conteúdos dos diferentes tipos de discurso organizados em sequências textuais ou em scripts e planificações;
- do texto - são elementos constitutivos dos textos. Um texto pode ser constituído de um único ou vários tipos de discurso.

Baseados nessas características, no ISD, são considerados quatro os tipos de discurso básicos: interativo, teórico, relato interativo e narração.

Machado (2005) afirma que os tipos de discurso são uma das características dos gêneros, um critério não exclusivo, para classificar grandes famílias de gêneros textuais:

[...] parece ser lógico afirmar que, se admitimos que os tipos de discurso estão presentes em qualquer texto e que todo texto se baseia em determinado gênero, eles também são uma das características dos gêneros. Entretanto, segundo Bronckart (1996a), dado que as combinações possíveis desses tipos são teoricamente infinitas, a diferenciação de cada gênero em relação a todos os outros apenas por esse critério seria praticamente impossível. O máximo que temos é um critério - não exclusivo - para uma classificação de grandes famílias de gêneros de textos, levando em conta o tipo de discurso principal que os caracteriza. Nesse sentido poderíamos falar em gêneros narrativos, expositivos, interativos, ou de relato, mas conscientes de que se trata de uma classificação totalmente parcial. (MACHADO, 2005, p. 245)

Quanto aos tipos de sequência, explicitado por Bronckart e retomado por Schneuwly e Dolz (2013), Bronckart (1999) considera seis tipos de sequências: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva.

O autor cita que a sequencialização baseia-se em operações que diferem e se sobrepõem às operações dos tipos de discurso e acrescenta:

[...] operações criadoras de tensão, para a sequência narrativa; operações destinadas a fazer ver, para a sequência descritiva, e a fazer agir, para a sequência injuntiva; operações que visam a resolver um problema ou a convencer, para as sequências explicativa e argumentativa; operações destinadas a regular a interação, para a sequência dialogal. (BRONCKART, 1999, p. 238)

Semelhante às operações da sequencialização, Schneuwly e Dolz (2013) propõem cinco agrupamentos de gêneros de acordo com as capacidades de linguagem globais: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Segundo os autores, o trabalho com o agrupamento dos gêneros facilita o desenvolvimento dos conteúdos, porém, reconhecem que não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos:

Os agrupamentos assim definidos não são estanques uns com relação aos outros; não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos; no máximo, seria possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático. Trata-se, mais prosaicamente, de dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver provisoriamente problemas práticos. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 50)

A Figura 1, a seguir, apresenta os gêneros criteriosamente agrupados como indicação para um trabalho didático.

Figura 1 - Agrupamento de gêneros

ASPECTOS TIPOLOGICOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i>	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Schneuwly e Dolz (2013, p. 102).

No ISD, há um reconhecimento de que, assim como tipos de discurso, os conceitos dos tipos de sequência também não são capazes de classificar todos os gêneros existentes. Em uma sequência narrativa podem haver outras sequências como as dialogais, por exemplo.

Machado (2005, p. 248) acrescenta que pode haver textos até mesmo sem nenhum tipo de sequência. Ainda afirma: "No máximo, podemos apenas identificar grandes famílias de gêneros - narrativos, argumentativos, descritivos, etc. - que apresentam uma sequência dominante, mas conscientes de que não cobrimos todos os gêneros existentes."

Dessa forma, no ISD, o conceito de gênero de texto está relacionado a outros conceitos. Isto quer dizer que não há como classificar todos os gêneros. No entanto, conhecer os outros conceitos anteriormente citados - tipos de discurso e tipos de sequência -, nos possibilita elencar o que é predominante em um determinado gênero.

Sobre esses conceitos, pode-se dizer que a Matriz Curricular de Língua Inglesa do Ensino Fundamental, documento elaborado para nortear o trabalho pedagógico do município de São José dos Campos, onde esta pesquisadora leciona, orienta o trabalho de seus professores com o gênero textual na perspectiva do ISD e compartilha, também, dos pensamentos de Schneuwly e Dolz (2013) ao apresentar o gênero textual como um 'megainstrumento' no ensino-aprendizagem de uma língua. Ela destaca:

É importante, porém, perceber a coexistência das sequências textuais, como acontece nos gêneros da ordem do narrar, por exemplo, em que é possível reconhecer sequências narrativas, descritivas, conversacionais, sendo que, normalmente, a narrativa ganha relevância porque a intenção maior é contar uma história. A propósito, as sequências descritiva e conversacional também figuram como tipos textuais, por apresentarem algumas propriedades linguísticas específicas. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 33)

Outros dois conceitos que levam Machado (2005) a defender a tese de que, no ISD, não se toma os gêneros textuais como sua unidade de análise privilegiada são as atividades de linguagem e as ações de linguagem.

Bronckart (1999, p. 31) descreve o conceito de atividade de linguagem como "organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente."

Em se tratando da espécie humana, a linguagem atribui à atividade uma característica específica: a atividade é regulada e mediada por interações verbais, que, para Habermas, foi chamado de agir comunicativo. (HABERMAS, 1987, apud BRONCKART, 1999).

Já as ações referem-se à problemática das capacidades mentais e comportamentais das condutas humanas. As ações são resultado da apropriação das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. Assim, Machado (2005, p. 250) completa dizendo que "[...] é essa apropriação que permite que o indivíduo aja sobre a natureza e sobre o outro, contribuindo para a realização da atividade."

A relação do gênero com esses dois conceitos - as atividades de linguagem e as ações de linguagem -, conforme explica Machado (2005), é que ao longo da história as atividades produziram e produzem formas comunicativas que se estabilizam de forma mais ou menos forte, que são os gêneros.

Machado (2005) coloca de forma clara o que Bronckart (2001, apud MACHADO, 2005) concluiu: os gêneros textuais são construtos que antecedem as ações e modelos de referência de todo produtor. Conceito este que também é observado pela Matriz:

É preciso, porém, ter clareza de que o gênero não é um objeto de ensino em si. Ele se configura mais como um instrumento facilitador na aquisição de competências linguísticas, já que é por meio dele que as ações de linguagem se realizam. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 31)

Para cada situação social, o produtor utiliza um determinado gênero textual. Porém esses gêneros se modificam continuamente devido a situação de ação de linguagem ser diferente para cada produtor. Assim, mesmo partindo de um mesmo modelo de gênero, poderão surgir textos mais ou menos diferentes desses modelos. Por isso, Machado (2005) conclui que o modelo proposto pelo ISD não é um modelo de análise de gêneros, mas de textos.

Assim, na perspectiva do ISD, textos jamais serão tratados como aglomerados de palavras. Bronckart (1999) os define como:

[...] *formas comunicativas* globais e 'finitas' constituindo os produtos *concretos* das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações sócio-discursivas [sócio-langagières], permanecendo esses gêneros, cujo número e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como *modelos*, nesse construto sócio-histórico que é o intertexto. (p. 149). (grifos do autor)

Como esta pesquisa apresentará uma proposta de trabalho para produção de texto baseada no ISD, tendo como foco o ensino de Língua Inglesa, conforme orientação da Matriz Curricular de São José dos Campos para o Ensino Fundamental II, o gênero textual escolhido para desenvolver a proposta foi o conto fantástico, que pode ser classificado dentro do agrupamento de gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2013), conforme Figura 1 (p. 24), como um gênero cuja capacidade de linguagem dominante é o narrar.

Poder enxergar o gênero dentro desse agrupamento nos permite pensar no gênero não como um objeto de ensino em si, mas nas ações de linguagem que serão desenvolvidas a partir dele. Por isso, na subseção seguinte, caracterizaremos o conto fantástico.

1.3 Gênero textual conto fantástico

Como a Matriz Curricular de Língua Inglesa do Município de São José dos Campos sugere para cada ano escolar um quadro com alguns gêneros textuais agrupados dentro das capacidades de linguagem dominantes como narrar, relatar, argumentar, expor e prescrever, ao pensar na proposta desta pesquisa, esta pesquisadora escolheu trabalhar com um gênero textual sugerido por essa Matriz ao 8º ano do Ensino Fundamental: o conto de suspense.

Essa escolha se deve ao fato de o 8º ano ser um ano escolar em que os alunos já se encontram mais familiarizados com a língua, com um repertório lexical e estrutural maior que os dois anos que o antecederam, ou seja, um ano oportuno para o desafio da escrita de uma narrativa.

Além disso, pelo fato de esse gênero também despertar grande interesse nos alunos dessa faixa etária, uma vez que apresentam temas que os motivam no exercício de leitura mesmo com os desafios da compreensão de uma língua estrangeira. Muitos ficam intrigados com os acontecimentos do conto; outros associam os fatos a textos já vistos anteriormente; outros ainda se apoiam em dados científicos para explicar alguns fenômenos. Ou seja, estamos falando de um gênero textual que possibilita aos alunos as mais variadas trocas de experiências e construções sociais.

No entanto, durante a busca por contos de referência, a pesquisadora notava uma grande variação na nomenclatura atribuída ao gênero. O Conto "O gato preto", de Edgar Allan Poe, por exemplo, pode ser encontrado em um livro, cujo título é "Contos de terror e mistério", de Guimarães (2009); e em outro livro com o título "Contos de suspense e terror", de Fittipaldi e Orberg (2015), ou seja, o mesmo conto é classificado como suspense, como terror e como mistério.

Porém, Martins (2017) faz um estudo sobre a obra "O gato preto", de Poe, e classifica-a como conto fantástico:

Ao fim do estudo, conclui-se que Edgar Allan Poe, em seu conto "O gato preto", trabalha as particularidades do gênero fantástico, as quais foram propostas por Todorov, em sua obra *Introdução à*

literatura fantástica (2004), que são: a utilização da narração em primeira pessoa e a hesitação provocada no leitor que não consegue explicar os fatos insólitos narrados por meio de explicações reais. (MARTINS, 2017, p. 91)

Todorov (2004) faz um estudo do gênero e define como principal característica do conto fantástico a dúvida causada no leitor, que já não compreende se o que aconteceu faz parte deste mundo ou se trata de uma ilusão:

Chegamos assim ao coração do fantástico. Em um mundo que é o nosso, que conhecemos, sem diabos, sílfides, nem vampiros se produz um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar. Quem percebe o acontecimento deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto de imaginação, e as leis do mundo seguem sendo o que são, ou o acontecimento se produziu realmente, é parte integrante da realidade, e então esta realidade está regida por leis que desconhecemos. Ou o diabo é uma ilusão, um ser imaginário, ou existe realmente, como outros seres, com a diferença de que rara vez o encontra. **O fantástico ocupa o tempo desta incerteza.** Assim que se escolhe uma das duas respostas, deixa-se o terreno do fantástico para entrar em um gênero vizinho: o estranho ou o maravilhoso. O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural. (TODOROV, 2004, p. 15-16) (grifo nosso).

Por essas considerações e a ausência de estudos confiáveis sobre o gênero dito "conto de suspense" é que esta pesquisadora passou a empregar "conto fantástico" em vez de "conto de suspense".

Sobre as características desse gênero, Marinello (2009) descreve a reação dos leitores de contos fantásticos à medida que apresenta também as características do gênero:

[...] Seres humanos comuns ficam transformados diante de fatos estranhos e, a princípio, incompreensíveis, como feitiçarias e metamorfoses; partes do corpo que passam a ter vida própria; aparição de fantasmas, vampiros, monstros, lobisomens, seres invisíveis, mortos-vivos e outros elementos sobrenaturais; ou ainda situações assustadoras oriundas de pesadelos, alucinações e psicoses. Em meio a esses acontecimentos obscuros e inesperados, o leitor perplexo questiona-se: trata-se de ficção ou realidade? Cria-se, assim, um clima de suspense e dúvida que

envolve o leitor, e este é desafiado a encontrar a sua própria explicação para o que está observando. (MARINELLO, 2009, p. 4)

Paes (1996) conclui por fantástico aquilo que é oposto ao real. Para o autor, o real trata-se de algo que ninguém põe em dúvida sua autenticidade. Quando existe uma oposição entre o fantástico e o real no texto, podemos considerá-lo uma narrativa fantástica. Nesse sentido, o autor elencou em seu livro contos como “O retrato oval”, de Edgar Allan Poe, “Sua excelência”, de Lima Barreto, “O Horla”, de Guy de Maupassant, como exemplos de textos pertencentes ao gênero.

O autor exemplifica esta oposição entre o fantástico e o real ao citar que no conto “O Horla” “[...] fica-se na dúvida se o ser impalpável percebido pelo herói do conto era mesmo real ou apenas uma miragem criada pela sua mente perturbada.” E acrescenta:

Num conto fantástico, em nenhum momento o leitor perde a noção da realidade. Por não perdê-la é que lhe causa surpresa o acontecimento ou acontecimentos estranhos, fora do comum ou aparentemente sobrenaturais que de repente parecem desmentir a solidez do mundo real até então descrito no conto. (PAES, 1996, p. 3-4)

Na Sequência Didática para leitura de contos fantásticos elaborada por Fonseca (2012 *apud* LOPES-ROSSI, 2011-2014) e adaptada para o Projeto Observatório/Unitau⁹, encontram-se elencados os procedimentos necessários para a leitura desse gênero, conforme Anexo 1, 2 e 3. No primeiro procedimento, essa pesquisadora apresenta uma comparação entre os conhecimentos básicos necessários para que o conto fantástico não seja confundido com o conto maravilhoso.

⁹ O Projeto Observatório/Unitau 2011-2014 foi coordenado pela prof. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, financiado pela CAPES/INEP, com o objetivo de desenvolver um programa de formação continuada para professores de língua portuguesa com enfoque em desenvolvimento de competências e habilidades de leitura de alunos da educação básica.

Baseando-nos nessa comparação, apresentamos, a seguir, os conhecimentos básicos sobre o conto adaptados como características do conto fantástico:

- Situação inicial com personagens vivendo uma vida comum;
- Participação do narrador nas ações descritas na maior parte dos contos;
- Interferência de um acontecimento estranho, fora do comum, aparentemente sobrenatural, que não se aplica à realidade palpável;
- Hesitação das personagens e do leitor decorrente do diálogo inconcluso entre o racional e o não racional (aparentemente sobrenatural);
- Ausência de esclarecimento, no conto, se se trata de ilusão, produto da imaginação, ou de verdade regida por leis desconhecidas;
- Identificação do leitor com o personagem;
- Admissão do mistério pelo leitor, entretanto, indaga se o fato é possível, se é sonho, se é imaginação, se é delírio do personagem, se haverá uma explicação racional para esses acontecimentos;
- Noção da realidade é mantida pelo leitor, por isso os acontecimentos estranhos, fora do comum, aparentemente sobrenaturais, causam-lhe surpresa e dúvida;
- Certos acontecimentos vão criando um conflito no conto;
- Hesitação entre o real e o não real (fantástico) aumenta;
- Pressentimento pelo leitor de que algo grave, trágico, fantástico está para acontecer;
- Existência de um momento de maior tensão na história – o clímax;
- Desfecho da história se dá por algum acontecimento fantástico ou pela confirmação do elemento fantástico apresentado no início, desfecho que não pode ser explicado pelas leis naturais que conhecemos, mas, na maioria das vezes, ou para muitas pessoas, pode parecer um fenômeno possível, deixando o leitor com dúvidas;

- Sobrenatural nutre o fantástico, mas o medo não é um elemento obrigatório no conto fantástico.

Fonseca (2012 apud LOPES-ROSSI, 2011-2014) apresenta os seguintes exemplos de acontecimentos fantásticos: viagem no tempo; pessoas transformando-se em animais ou objetos, libertando-se da força da gravidade, tornando-se invisíveis, mudando de tamanho, interferindo nos fenômenos naturais; seres não conhecidos no mundo real; animais em atitudes não naturais; vida e morte ou vida após morte se interpenetrando.

Em seguida à Sequência Didática para leitura de contos fantásticos, Fonseca (2012 apud LOPES-ROSSI, 2011-2014) apresenta uma Sequência Didática para produção de contos fantásticos, da qual, em resumo¹⁰, apontamos os seguintes procedimentos:

- Planejamento conforme a estrutura narrativa (situação inicial, interferência de algo perturbador, evolução da narrativa, momento de maior tensão da história – o clímax, desfecho da história);
- Produção da primeira versão do conto;
- Revisão do texto, que pode ser em dupla, sob a orientação do professor;
- Refacção do conto conforme as observações do professor.

Nessa Sequência Didática para produção escrita do gênero conto fantástico, no entanto, observa-se que não foram sugeridas atividades para se trabalhar, conforme a abordagem do ISD, a textualização, ou seja, os mecanismos de textualização, que visam desenvolver as capacidades linguístico-discursivas dos alunos. Por isso, este trabalho poderá complementar essa Sequência Didática, uma vez que focalizará, no capítulo 3, os mecanismos de textualização, especificamente, a coesão nominal.

¹⁰ A sequência didática completa encontra-se na íntegra na Figura 4, p. 58, subseção 2.3 Sequência Didática.

Com base, então, nos conceitos e nas características do conto fantástico apresentados, inclusive nas contribuições de Fonseca (2012 apud LOPES-ROSSI, 2011-2014), podemos dizer que esse gênero se inicia com uma *situação inicial*, com a narrativa de um acontecimento rotineiro, com personagens comuns ao nosso dia a dia, a definição do local e do momento, de forma a suscitar no leitor uma dúvida inicial. Em seguida, a *interferência de algo perturbador*, como o surgimento de elemento(s) estranho(s) para aterrorizar, ironizar ou metaforizar a vida. Assim, em função desse elemento perturbador, percebe-se a *evolução da narrativa*, com a criação de um conflito a sustentar o clima de suspense, fazendo com que o leitor pressinta que algo importante está para acontecer. A próxima etapa da narrativa é o *momento de maior tensão da história (clímax)*, ou seja, momento que precede o desfecho, justamente quando algo fora do comum está para acontecer, algo que nos levará à última etapa, isto é, o *desfecho da história* com um acontecimento fantástico, que levará o leitor à surpresa e a indagações.

Um modelo desse gênero aplicado em sala de aula por esta professora, dentro de uma Sequência Didática de leitura, é o conto *The Green Ribbon*, de Schwartz (1984), apresentado no Quadro 1, a seguir, com alguns comentários.

Quadro 1 - The Green Ribbon

Inglês	Português
<p><i>The green ribbon</i> (SCHWARTZ, 1984),</p> <p><i>Once there was a girl named Jenny. She was like all the other girls, except for one thing. She always wore a green ribbon around her neck.</i></p> <p><i>There was a boy named Alfred in her class. Alfred liked Jenny, and Jenny liked Alfred.</i></p> <p><i>One day he asked her, "Why do you wear that ribbon all the time?"</i></p> <p><i>"I cannot tell you," said Jenny.</i></p> <p><i>But Alfred kept asking, "Why do you wear it?" And Jenny would say, "It is not important."</i></p> <p><i>Jenny and Alfred grew up and fell</i></p>	<p><i>O laço verde</i></p> <p><i>Certa vez, havia uma menina chamada Jenny. Ela era como as outras meninas, exceto por uma coisa. Ela sempre usava um laço verde em volta de seu pescoço.</i></p> <p><i>Havia um menino chamado Alfredo em sua sala. Alfred gostava de Jenny, e Jenny de Alfred.</i></p> <p><i>Um dia ele perguntou a ela:</i></p> <p><i>___ Por que você usa este laço a todo tempo?</i></p> <p><i>___ Eu não posso te dizer - respondeu Jenny.</i></p> <p><i>Mas Alfred continuou perguntando:</i></p> <p><i>___ Por que você usa isto?</i></p>

<p><i>in love. One day they got married. After their wedding, Alfred said, "Now that we are married, you must tell me about the green ribbon."</i></p> <p><i>"You still must wait," said Jenny. "I will tell you when the right time comes."</i></p> <p><i>Years passed. Alfred and Jenny grew old. One day Jenny became very sick. The doctor told her she was dying. Jenny called Alfred to her side.</i></p> <p><i>"Alfred," she said, "now I can tell you about the green ribbon. Untie it, and you will see why I could not tell you before." Slowly and carefully, Alfred untied the ribbon, and Jenny's head fell off.</i></p>	<p><i>E Jenny respondia:</i></p> <p><i>___ Não é importante.</i></p> <p><i>Jenny e Alfred cresceram e se apaixonaram. Um dia eles se casaram. Depois do casamento, Alfred disse:</i></p> <p><i>___ Agora que estamos casados, você deve me dizer sobre o laço verde.</i></p> <p><i>___ Você ainda deve esperar - disse Jenny. Eu te direi quando o tempo certo chegar.</i></p> <p><i>Anos se passaram. Alfred e Jenny envelheceram. Um dia Jenny ficou muito doente. O médico disse a ela que estava morrendo. Jenny chamou Alfred do seu lado.</i></p> <p><i>___ Alfred - disse ela. Agora eu posso contar para você sobre o laço verde. Desate-o e você verá porque eu não podia contar antes. Vagarosamente e cuidadosamente Alfred desatou o laço e a cabeça de Jenny caiu.</i></p> <p>Tradução feita por esta pesquisadora.</p>
---	--

Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

Nesse conto, os personagens apresentados são comuns ao dia a dia dos alunos: Jenny é uma menina como todas as outras. Alfred é um menino que estuda na mesma sala de Jenny. Os dois se gostam. O fato de estudarem juntos e se gostarem é um acontecimento rotineiro dentro do contexto dos alunos nessa fase de suas vidas. À medida que a história se desenvolve, os personagens crescem, se apaixonam, se casam e envelhecem juntos, fatos que também nos são familiares.

Porém, há um conflito criado pelo fato da personagem Jenny estar sempre com um laço verde em volta do pescoço e, ao ser questionada sobre isso, alimenta mais ainda a curiosidade de quem a questiona com suas respostas: "Não posso te dizer", "Não é importante", "Você ainda precisa esperar".

Esse clima de suspense causado pelo fato da personagem nunca tirar o laço verde do pescoço leva ao desfecho surpresa do conto: após ter ficado muito doente, Jenny decide que essa é a hora de revelar o mistério do laço.

O desfecho acontece quando Alfred desata o laço e ..., o que leva os alunos a fazerem muitas perguntas: Será que ela já estava ...? Será que a cabeça ...?¹¹

Essa é a parte mais prazerosa ao olhar desta professora para sua experiência em sala de aula: o momento em que o texto causa tantas reações nos alunos, pois alguns ficam com medo, outros pensativos, outros acham a narrativa sem graça e se enaltecem por serem os mais corajosos da sala, outros trazem outras histórias parecidas, outros tentam explicar cientificamente o que aconteceu. A sala se consome de conversas paralelas, risos e olhares arregalados e todos ficam ansiosos para a leitura de um próximo conto.

No entanto, a pesquisa por textos de referência em inglês não é algo simples. O professor de Língua Inglesa da rede municipal de São José dos Campos não dispõe de um acervo de textos para desenvolver seu trabalho. É preciso que ele mesmo faça a busca por textos autênticos, o que hoje, devido ao acesso à internet, tem se tornado mais viável. Textos pertencentes ao gênero conto fantástico podem ser encontrados em inglês como: *scary stories*, *folk tales*, *ghost stories*, *short ghost tales* ou *urban legends*.

Para os alunos da rede pública, levando em consideração todos os aspectos que dificultam o aprendizado da língua, é preciso pensar em modelos do gênero que apresentam um vocabulário mais simples e conhecido. Alguns textos, com vocabulário mais simples e que foram bem aceitos em sala de aula, já trabalhados por esta pesquisadora foram, além do *The green ribbon*, *The babysitter*, de Alvin Schwartz; *The old television*, de um autor desconhecido; *Hotel California*, da banda Eagles.

¹¹ As lacunas são propositais para manter o suspense e, assim, não obstruir o prazer da leitura.

Em se tratando de internet, a seguir apresentaremos o recurso do Google Tradutor no ensino de inglês e o desafio de usá-lo no trabalho com o conto fantástico em sala de aula.

1.4 Google Tradutor no contexto escolar

Como já fora relatado na introdução desta dissertação, o Google Tradutor é um recurso muito utilizado pelos alunos na leitura e na escrita do inglês. Partindo dessa realidade, faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre esse recurso.

Em 9 de julho de 2010, o canal oficial da empresa Google lançou um vídeo intitulado *Inside Google Translate*¹², explicando como são criadas as traduções dentro do Google Tradutor: “Google Tradutor é uma ferramenta gratuita que possibilita a tradução de frases, documentos e até páginas inteiras da internet, instantaneamente” (GOOGLE, 2010)¹³.

De acordo com o vídeo, a tradução é realizada por computadores e um processo chamado *statistical machine translation*. O processo consiste em analisar milhões de documentos que já foram traduzidos por seres humanos, buscando combinações para obter a tradução:

São textos traduzidos de livros, organizações como as Nações Unidas (UN) e páginas da internet de todas as partes do mundo. Nossos computadores escaneiam estes textos procurando por combinações estatísticas significantes [...]. Uma vez que o computador encontra uma combinação, ele pode usá-la para traduzir textos parecidos no futuro. Quando você repete esse processo bilhões de vezes você acaba coletando bilhões de combinações e tornando o programa de computador cada vez mais perspicaz. (GOOGLE, 2010)¹⁴.

¹² A transcrição do vídeo está disponível no Anexo 4. Link para acesso ao vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=_GdSC1Z1Kzs&t=11s

¹³ As traduções são de responsabilidade da autora desta dissertação. "Google Translate is a free tool that enables you to translate sentences, documents and even whole websites instantly."

¹⁴ Texto original: "These translated texts come from books, organizations like the UN and websites from all around the world. Our computers scan these texts looking for statistically significant patterns [...]. Once the computer finds a pattern, it can use this pattern to translate similar texts in

A empresa também reconhece que as traduções não são sempre perfeitas.

Em uma reportagem da revista *Veja*, Franz Josef Och, pai da ferramenta do Google avisa: “Se você tentar traduzir poesia pelo sistema, vai receber um novo tipo de poesia” (JUNIOR, 2010, p.128 e 130). Em seguida, acrescenta o tradutor Jacó Guinzburg: “Não existe efetivamente tradução perfeita entre línguas. Cada uma delas tem estrutura e recursos idiomáticos próprios, intraduzíveis. Você pode convertê-los em termos semânticos, mas não analíticos.” (JUNIOR, 2010, p. 130)

Em 2006, a ferramenta traduzia 03 idiomas (inglês, árabe e chinês). Em 2010, já eram traduzidos 52 idiomas. A estimativa para 2020 é de 250 idiomas, como cita a reportagem. Quanto maior o número de usuários da internet, maior o número de idiomas e o armazenamento de dados, aumentando a probabilidade de acertos. (JUNIOR, 2010).

Em setembro de 2016, *Google Brain Team* anunciou um novo sistema chamado *Google Neural Machine Translation* (GNMT):

A um nível mais alto, o sistema Neural traduz um período completo, ao invés de orações isoladas. Ele usa um contexto para ajudar a descobrir uma tradução mais coerente, que organiza e ajusta-se ao mais próximo da linguagem humana e sua gramática. (TUROVSKY, 2017)¹⁵

Com o modelo antigo, *Phase-Based Machine Translation* (PBMT), a ferramenta traduzia uma palavra ou oração por vez e reorganizava as palavras de acordo com a gramática da língua. Devido à complexidade dos idiomas, o novo sistema trata o período completo como uma unidade, traduzindo as palavras em um grupo. (TURNER, 2016).

the future. When you repeat this process billions of times you end up with billions of patterns and one very smart computer program."

¹⁵ Texto original: "At a high level, the Neural system translates whole sentences at a time, rather than just piece by piece. It uses this broader context to help it figure out the most relevant translation, which it then rearranges and adjusts to be more like a human speaking with proper grammar."

O Google Tradutor realiza hoje traduções em 103 idiomas. Além disso, ele também pode ser instalado no smartphone e funcionar *off-line* em 52 línguas. O aplicativo também conta com a tradução instantânea pela câmera em 30 línguas, um modo de conversação e tradução instantânea de um discurso em 32 línguas, entre outras funções.¹⁶

O Google Tradutor faz parte do cotidiano dos alunos e coibir seu uso foi uma tentativa sem sucesso, como vimos no relato apresentado na introdução desta dissertação. Assim, esta pesquisa se propõe a oferecer outro caminho: não ignorar esse recurso, mas mantê-lo no processo de ensino e aprendizagem do inglês, para que as inadequações linguísticas oriundas de seu uso se transformem em oportunidades para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos do Ensino Fundamental Ciclo II.

Sobre o Google Tradutor e o ensino de línguas, Karnal (2015), por exemplo, observou a grande demanda por parte dos alunos e a possibilidade de utilizar o recurso em favor do aprendizado. A autora afirma que “[...] a ideia não é excluir a ferramenta da aula, e, sim, agregá-la, apontando onde a tradução apresentou falhas e acertos.” (KARNAL, 2015, p. 104)

Por sua vez, em artigo publicado na revista Nova Escola, encontram-se alguns depoimentos de profissionais da educação sobre o uso do tradutor pelos alunos. Segundo esses depoimentos, é unânime a opinião de que o recurso não deve ser proibido em sala de aula, mas esclarecido sobre suas limitações. (CAMILO, 2017).

Prensky (2001), ao se referir ao declínio da educação nos Estados Unidos, concluiu: “Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são mais as pessoas para quem nosso sistema educacional foi projetado para ensinar.” (PRENSKY, 2001, p. 1)¹⁷. Essa mudança ocorreu, segundo o autor, em consequência da disseminação da tecnologia digital.

¹⁶ Informações extraídas do próprio site do *Google Translate*. Link de acesso: <https://translate.google.com/> (Acesso em: 13 abr. 17)

¹⁷ Texto original: "Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach."

Embora o autor se refira ao declínio da educação dos Estados Unidos, um país do primeiro mundo, com as devidas proporções, no Brasil, nossos alunos também sofreram o efeito da disseminação da tecnologia digital.

Os “Nativos Digitais”, como Prensky (2001) prefere chamar os alunos de hoje, pensam e processam informações diferentemente dos “Imigrantes Digitais”, aqueles que não nasceram entre computadores, celulares e outros aparatos dessa era digital. Assim é possível compreender a resistência dos alunos ao não uso do Google Tradutor para realização das tarefas e a dificuldade desta pesquisadora em compreender essa resistência sendo uma imigrante digital.

Mais recentemente, Prensky (2009) atualizou seus conceitos sobre nativos e imigrantes digitais. Em seu artigo, o autor conclui que, à medida que nos adentramos no século XXI, deixamos de ser nativos ou imigrantes para nos tornarmos sábios digitais. Sabedoria digital, segundo o autor,

[...] é um conceito duplo, referindo-se tanto à sabedoria decorrente do uso da tecnologia digital para acessar o poder cognitivo além da nossa capacidade inata quanto à sabedoria *no* uso prudente da tecnologia para aprimorar nossas capacidades. (PRENSKY, 2009, p. 1) (grifo do autor)¹⁸.

A sabedoria, como grifada pelo autor, é proveniente do uso e no uso da tecnologia digital, é “[...] a habilidade de encontrar soluções práticas, criativas, contextualmente apropriadas e emocionalmente satisfatórias para problemas humanos.” (PRENSKY, 2009, p. 2)¹⁹

Este, portanto, é o maior desafio encontrado por esta pesquisadora: fazer com que os alunos que já utilizam o tradutor aprimorem suas capacidades para o uso com conhecimento do recurso, ou seja, se tornem sábios digitais, já que, ao utilizar o tradutor, o aluno não apenas entrará em contato com o inglês, como

¹⁸ "Digital wisdom is a twofold concept, referring both to wisdom arising *from* the use of digital technology to access cognitive power beyond our innate capacity and to wisdom *in* the prudent use of technology to enhance our capabilities."

¹⁹ "[...] the ability to find practical, creative, contextually appropriate, and emotionally satisfying solutions to complicated human problems."

também terá que buscar soluções para resolver os problemas de linguagem que surgem das limitações do tradutor *online*.

Assim como o *GPS* sobressai o mapa impresso, o tradutor tem se sobressaído em relação ao dicionário impresso. Em relação a esse uso, Prensky (2009) comenta com otimismo que, para cada perda, há um ganho.

Ao nos questionarmos se o *GPS* pode diminuir a habilidade de ler mapas e se a calculadora pode resultar em uma geração que não é capaz de fazer cálculos mentais, o autor explica:

Deixamos para trás grandes bancos de memória quando passamos a escrever para registrar as coisas; perdemos a habilidade de dizer a hora pelo sol quando começamos a carregar relógios de bolso. Mas ganhamos um conjunto de memórias culturais compartilhadas e uma noção mais precisa de tempo que alimentou a Revolução Industrial. (PRENSKY, 2009, p. 6)²⁰.

Com o tradutor não seria diferente. Porém, esperamos que a proposta desta dissertação, que compreende o tradutor como um recurso utilizado instintivamente pelos alunos, conforme a experiência desta pesquisadora em sala de aula, possa contribuir para o desenvolvimento da sabedoria digital dos alunos, para que eles possam usá-lo com conhecimento.

E como seria essa contribuição? Considerando que o uso desse recurso tecnológico seja frequente pelos alunos e que ainda apresente limitações, e limitações linguísticas, o que poderíamos fazer para que esses alunos reconheçam esses limites? Eis que surge o desafio: os alunos necessitam da intervenção do professor, pois suas verdadeiras intenções comunicativas podem se perder pelo desconhecimento da limitação da ferramenta.

A contribuição, de acordo com a proposta desta pesquisa, é apresentar atividades para desenvolver as capacidades linguístico-discursivas de alunos do Ensino Fundamental, Ciclo II, tendo como instrumento de trabalho o gênero conto fantástico. Tais atividades foram elaboradas a partir da constatação de que, com o uso do recurso do Google como auxílio na produção escrita de um conto,

²⁰"We gave up huge mental memory banks when we started writing things down; we gave up the ability to tell time by the sun when we began carrying pocket watches. But we gained a set of shared cultural memories and a more precise notion of time that fueled the Industrial Revolution."

ocorreram várias inadequações linguísticas, dentre as quais a anáfora direta, que consiste na retomada de um referente previamente introduzido no texto por outro elemento, que pode ser um pronome pessoal, um pronome relativo, um pronome demonstrativo, uma expressão sinônima ou uma elipse. (KOCH; ELIAS, 2015).

No caso do gênero conto fantástico, gênero selecionado para elaboração das atividades linguístico-discursivas desta pesquisa, por exemplo, ao introduzir um personagem no texto, o autor introduz um referente. À medida que a narrativa se desenvolve, esse mesmo personagem é retomado (construído ou reconstruído) de acordo com as escolhas desse autor.

Para ilustrar o que constatamos, vejamos, a seguir, no Quadro 2, um conto em português que, após o uso do tradutor online, apresentou inadequações linguísticas relativas ao processo de referenciação, dentre elas a anáfora direta. Esse conto foi extraído do livro "Histórias assustadoras para contar no escuro"²¹, livro infanto-juvenil com adaptações de contos fantásticos de origem norte americanas.

Quadro 2 - Os convidados

Português	Inglês (Google Tradutor)
<p>Os convidados (SCHWARTZ, 2016)</p> <p><i>Um jovem homem e sua mulher partiram em viagem para visitar a mãe dele. Sempre que iam para lá, costumavam chegar a tempo para o jantar. Mas haviam saído tarde de casa e ainda estavam na estrada quando começou a escurecer. Por isso decidiram procurar um lugar para passar a noite e continuar a jornada na manhã seguinte.</i></p> <p><i>Então, avistaram uma pequena casa no bosque próximo à entrada.</i></p> <p><i>— Quem sabe eles não alugam um dos quartos para nós? - comentou a esposa. E decidiram parar e perguntar.</i></p>	<p>The guests</p> <p><i>A young man and his wife set out on a trip to visit his mother. Whenever they went there, they used to arrive in time for dinner. But they had left home late and were still on the road when it began to get dark. So they decided to find a place to stay the night and continue the journey the next morning.</i></p> <p><i>Then they spotted a small house in the woods near the entrance.</i></p> <p><i>"Who knows, they do not rent one of the rooms for us?" Commented the wife. And they decided to stop and ask.</i></p> <p><i>An elderly couple answered the door. They did not rent rooms, they answered.</i></p>

²¹ Trata-se de uma tradução do livro *Scary stories to tell in the dark*, feita por Cristiane Pacanowski e revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Um casal de idosos atendeu à porta. Não alugavam quartos, responderam. Mas ficariam contentes se **os jovens** passassem a noite lá como seus convidados. Havia muitos quartos vazios na casa, e eles gostariam de tê-los como companhia.

A velha senhora preparou café e serviu-lhes bolo, e os quatro conversaram por algum tempo. Então mostraram ao jovem casal o quarto em que ficariam. Eles falaram novamente que queriam pagar pela hospedagem, mas **o senhor** disse que não aceitaria nenhum pagamento.

Na manhã seguinte, o jovem casal levantou-se bem cedo, antes que os anfitriões tivessem acordado. Sobre uma mesa perto da porta de entrada, deixaram um envelope com certa quantia em dinheiro em pagamento pelo quarto. E foram embora em direção à próxima cidade.

Fizeram uma parada em um restaurante e tomaram o café da manhã. Quando comentaram com o dono do estabelecimento onde tinham passado a noite, o sujeito ficou em choque.

___ Não pode ser. Não é possível – disse o homem. ___ Aquela casa foi totalmente queimada, e **os idosos** que moravam lá morreram no incêndio.

O jovem casal não conseguiu acreditar e decidiu voltar ao local onde haviam passado a noite. Só que não havia casa nenhuma. Tudo o que encontraram foi a fachada totalmente queimada.

Os dois ficaram ali, atônitos, observando as ruínas e tentando entender o que lhes havia acontecido. E então a mulher deu um grito. Em meio aos destroços ela avistou uma mesa quase intacta, semelhante àquela que tinham visto próximo à porta de entrada. Sobre a mesa estava o envelope que eles haviam deixado pela manhã.

But they would be glad if **the young people** spent the night there as their guests. There were many empty rooms in the house, and they would like to have them as company.

The old lady made coffee and served them cake, and the four of them talked for a while. Then they showed the young couple the room they would be in. They said again that they wanted to pay for the lodging, but **you** said that you would not accept any payment.

The next morning the young couple got up very early, before the hosts had woken up. On a table near the front door, they left an envelope with a certain amount of money in payment for the room. And they left for the next city.

They stopped at a restaurant and ate breakfast. When they commented on the owner of the place where they had spent the night, the man was in shock.

___ It can not be. "It is not possible," said the man. ___ That house was totally burned, and **the old people** who lived there died in the fire.

The young couple could not believe it and decided to return to the place where they had spent the night. But there was no house. All they found was the burnt-out facade.

The two stood there, stunned, watching the ruins and trying to understand what had happened to them. And then the woman screamed. In the midst of the wreckage she saw a table almost untouched, similar to the one they had seen near the front door. On the table was the envelope they had left in the morning.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os elementos que estão em negrito, após o uso do tradutor, indicam problemas que comprometem a coesão do texto em inglês, pois não apresentam a mesma correspondência no português.

No primeiro exemplo, temos:

Português	Inglês pelo tradutor
Mas ficariam contentes se os jovens passassem a noite lá.	But they would be glad if the young people spent the night there.

Como se pode observar, a expressão nominal “os jovens” foi traduzida pelo tradutor como *the young people*, que se refere a pessoas novas de forma generalizada. No entanto, no conto o autor usou “os jovens” para retomar “Um jovem homem e sua mulher”, na função de referente, no primeiro parágrafo. Não se trata, portanto, de uma forma generalizada de jovens. Na tradução, nota-se que o tradutor não faz essa distinção. Em inglês, melhor seria utilizar *the couple* ou *the young couple* que significa "o casal" ou "o jovem casal".

Em outro exemplo,

Português	Inglês pelo tradutor
[...] mas o senhor disse que não aceitaria nenhum pagamento.	[...] but you said that you would not accept any payment.

You traduz-se como *você* em português. Neste caso, *you* está inadequado para fazer remissão a *o senhor*. No conto, *o senhor* é uma personagem de idade avançada do sexo masculino, retomando “um casal de idosos” mencionado no quarto parágrafo. O tradutor, portanto, não retoma este personagem. Poderiam ser empregadas as expressões nominais *the elderly man* ou *the elderly gentleman*, "o homem de idade avançada", ou "o cavalheiro com idade avançada".

Por sua vez, em:

Português	Inglês pelo tradutor
[...] e os idosos que moravam lá morreram no incêndio.	[...] and the old people who lived there died in the fire.

Old people "pessoas velhas" é uma expressão generalizada e não faz referência ao casal de idosos citados no quarto parágrafo. Nesse caso, uma possível expressão poderia ser *the elderly couple* "o casal de idosos". Mais uma vez o Google Tradutor não foi capaz de realizar o processo de referenciação corretamente.

Já em,

Português	Inglês pelo tradutor
Os dois ficaram lá, [...]	The two stood there, [...]

Em inglês, *os dois* exige um complemento, que aqui seria *deles* para que houvesse sentido. Sendo assim, a tradução deveria ser *the two of them* ou *they both* "ambos", retomando "um jovem homem e sua mulher" no primeiro parágrafo.

Nesses casos apresentados, constata-se os limites do recurso do Google Tradutor, cabendo somente ao professor atue como mediador visando orientar o aluno para que ele perceba as inadequações linguísticas referentes à anáfora direta cometidas pelo Google Tradutor e proceda às correções necessárias.

CAPÍTULO 2

CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS, ANÁFORA DIRETA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo, serão apresentados os conceitos que fundamentam a elaboração das atividades linguístico-discursivas, como o conceito de capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Também serão apresentados os conceitos de coesão textual, do processo de referenciação e da anáfora direta, aspectos que representam os mecanismos de textualização materialmente representados no gênero textual conto fantástico traduzido pelo Google Tradutor. Como as atividades linguístico-discursivas constituem um módulo de uma sequência de procedimentos para a produção escrita de um conto, o conceito de Sequência Didática também será apresentado.

2.1 Capacidades de linguagem na produção escrita

Para esta professora, propor a escrita de um gênero textual em Língua Inglesa significa colocar-se diante de vários desafios, entre eles, trabalhar com uma média de trinta e cinco alunos por sala em apenas duas aulas semanais, com duração de cinquenta minutos cada, o que equivale a muitos alunos e pouco tempo para desenvolver um bom trabalho em sala de aula, tempo esse que acaba sendo ainda menor com as ausências dos alunos, eventos extra-classe - passeios culturais, gincanas, palestras -, reunião de pais, conselho de classe etc. Porém, deixa claro que, ainda assim, a melhor forma de garantir a aprendizagem é propor a produção escrita

Outro desafio ao propor a escrita de um gênero vem ao encontro da seguinte orientação dada pelos PCN de língua estrangeira: identificar uma possibilidade real de uso desse gênero (ação languageira no ISD) que justifique a

escrita em outra língua. Tomando como exemplo o convite, uma possível ação que levaria à escrita desse gênero seria convidar os pais dos alunos e/ou a comunidade para prestigiar um evento na escola. Isso se torna mais fácil quando pensamos na escrita desse gênero em português. Porém, que possibilidade real o aluno terá para fazer um convite em outra língua?

Segundo os PCN:

[...] é preciso que haja uma relação de possibilidade real de existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado. (BRASIL, 1998, p. 99)

Além da situação de comunicação, os PCN também mencionam que a produção de textos orais ou escritos levam o aluno ao uso de três tipos de conhecimento:

[...] a produção de textos orais e escritos igualmente acarreta o uso de conhecimento de mundo (refletindo naquilo sobre o que se fala ou escreve), da organização da informação em tipos de textos (alguns sendo típicos da fala por exemplo, uma entrevista e outros da escrita por exemplo, um ensaio acadêmico) e de elementos sistêmicos (alguns também sendo mais recorrentes na fala por exemplo, contrações e outros na escrita por exemplo, termos técnicos). (BRASIL, 1998, p. 97)

Machado (2009), baseando-se nos estudos de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e de Dolz e Schneuwly (1998), afirma que, durante o processo de produção textual estão envolvidas capacidades de linguagem que se interagem constantemente e que também são classificadas em três tipos: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas.

Segundo Machado (2009),

as capacidades de ação implicariam a mobilização de representações do meio físico e da interação comunicativa - que

constituem o contexto da produção propriamente dito - e a dos conhecimentos de mundo mobilizados na produção textual. (p. 157).

As capacidades discursivas estão relacionadas à infraestrutura do texto: os tipos de discurso, as articulações entre esses tipos e a sequencialidade.

Já as capacidades linguístico-discursivas

[...] envolveriam os mecanismos de textualização, incluindo-se aí as operações de conexão e segmentação, de coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos, que envolvem as operações de distribuição de vozes e de expressão de modalizações, e, enfim, em um nível mais micro, a construção dos enunciados e a escolha de itens lexicais. (MACHADO, 2009, p. 157)

Relacionando o conceito de ação de linguagem ao conceito das capacidades de linguagem, Schneuwly e Dolz (2013) afirmam que:

Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 63)

Assim, podemos inferir que não basta identificar apenas a ação de linguagem, mas sobretudo mobilizar as capacidades linguístico-discursivas para que essa ação se concretize, fator não observado na sequência didática de Fonseca (2012 apud LOPES-ROSSI, 2011-2014), já comentado na página 33.

No Quadro 3, a seguir, Barros (2015) cita as três subdivisões das capacidades de linguagem segundo Dolz e Schneuwly (2004):

Quadro 3 - Capacidades de linguagem

Capacidades de ação ¹	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo, assim como ao referente textual. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

Fonte: Barros (2015, p. 113)²².

Pensando na proposta desta pesquisa e no Quadro 3, com a subdivisão das capacidades de linguagem, a concretização da ação de linguagem pelo aluno aconteceria mediante: ao acesso à cultura de outro país, por meio do gênero, e o reconhecimento da própria cultura (capacidade de ação); ao reconhecimento da organização narrativa característica do gênero (capacidade discursiva); à compreensão do papel de mecanismos de textualização, como a anáfora direta, responsáveis pela coesão textual (capacidade linguístico-discursiva).

Portanto, o sucesso da produção textual pode acontecer quando a produção está baseada em uma ação languageira situada, e quando as capacidades de linguagem se articulam, como cita Barros (2015):

Embora classificadas em três níveis distintos, as *capacidades de linguagem* não operam de forma compartimentada ou linear. Uma capacidade não age sozinha, pois ela é dependente das demais. É justamente a articulação entre os três níveis que proporciona a mobilização dos *esquemas de utilização do gênero* - instrumento semiótico -, resultando em uma ação languageira situada e no "sucesso" da produção de um texto. (2015, p. 113) (grifos do autor).

²² A separação silábica das palavras "possibilita" e "sequências", dentro da coluna "Capacidades discursivas", Quadro 3, encontra-se da forma como está no texto original.

Dessa forma, para Barros (2015), não há como avaliar a mobilização das capacidades fora da sua ação de linguagem: "o 'competencial' não pode ser dissociado da própria ação; é, ao contrário, uma de suas propriedades constitutivas" (BRONCKART apud BARROS, 2015, p.113).

Embora este trabalho apresente uma proposta voltada apenas para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental Ciclo II, especificamente, referente à anáfora direta, não se deve desprezar as demais capacidades, pois, como cita Dolz, Cagnon e Decândio (2010), a atividade isolada tende a descontextualizar as práticas de produção textual.

A seguir, veremos de que forma essas capacidades podem ser trabalhadas para o ensino-aprendizagem do idioma inglês na perspectiva do ISD, tomando como ponto de partida o gênero textual conto fantástico e as anáforas diretas presentes nesses gêneros.

2.2 Coesão textual: a anáfora direta

Como visto no capítulo 1, página 21, na teoria do ISD, o texto é concebido como "[...] um folhado constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos." (BRONKART, 1999, p. 119). Essa composição do texto em camadas é uma contribuição de grande valor aos professores. Apropriando-se desse conceito, o professor poderá desenvolver um trabalho muito mais significativo com o aluno, levando-o a compreender que trabalhar um dado mecanismo de textualização faz-se necessário de acordo com a infraestrutura do texto, o que interferirá, também, no uso de determinados mecanismos enunciativos.

Para Bronkart (1999), os três mecanismos de textualização - conexão, coesão nominal e coesão verbal - contribuem para a coerência temática e marcam as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais de um texto. Porém, devido ao objetivo deste trabalho, concentraremos-nos sobre os mecanismos de coesão nominal, os quais apresentam duas funções: a primeira é introduzir os

temas e/ou personagens novos; e a segunda, assegurar suas retomadas ou substituições. Esses mecanismos podem ser representados no texto, segundo o autor, pelos seguintes elementos linguísticos: pronomes pessoais, pronomes relativos, pronomes demonstrativos, pronomes possessivos e sintagmas nominais.

Já para Koch (1996), a coesão textual pode ser definida como um fenômeno no qual alguns mecanismos vão "tecendo o 'tecido' (tessitura) do texto" estabelecendo, assim, relações de sentido. (p. 17). E acrescenta: "Para Beaugrande e Dressler, a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual - isto é, as palavras e frases que compõem um texto - encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical." (p. 18). De acordo com seus estudos, existem duas grandes modalidades de coesão: a sequenciação e a referenciação.

Koch e Elias (2017) definem o processo de referenciação como "as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes" (p. 123). Os referentes, também chamados de objetos de discurso, são construídos e reconstruídos no texto "[...] de acordo com nossa percepção de mundo, nossos 'óculos sociais' (cf. BLIKSTEIN, 1986), nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos." (KOCH; ELIAS, 2017, p. 123).

Para as autoras, a referenciação é uma atividade discursiva, pois o autor de um texto opera sobre o que ele vê no mundo através da linguagem, ou seja, a referenciação é a soma do que existe no mundo com a operação que realizamos de representar o que existe.

Segundo Koch e Elias (2017), existem três estratégias de referenciação: a introdução, a retomada e a desfocalização de um objeto. A primeira delas diz respeito à introdução de um novo objeto, por meio de uma expressão linguística. A segunda estratégia retoma o objeto introduzido, mantendo-o em evidência. E, por fim, a última estratégia, que desfocaliza esse objeto com a introdução de um novo objeto de discurso.

Para melhor visualizar o uso dessas estratégias, vejamos, no Quadro 4, um excerto do conto *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe (POE, 2008), adaptado²³ para aprendizes do idioma inglês:

Quadro 4 - Excerto do conto *The Black Cat*²⁴(1)

You are not going to believe **this story**. But **it** is a **true story**, as true as **I** sit here writing **it** - as true as **I** will die in the morning. Yes, **this story** ends with **my** end, with **my** death tomorrow.

I have always been a **kind and loving person** - **everyone** will tell **you** this. **They** will also tell **you** that **I** have always loved **animals** more than anything. When **I** was a little boy, **my** family always had **many different animals** around the house. As **I** grew up, **I** spent most of **my** time with **them**, giving **them** **their** food and cleaning **them**.²⁵

[...]

Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

Nesse trecho, o autor nos introduz na história com o pronome *you*, que será retomado no segundo parágrafo por meio da mesma expressão linguística *you*, utilizando as duas primeiras estratégias de referência: introdução e retomada.

Isso também acontece em:

- *this story*, retomada adiante por *it*, *true story* e *this story*;
- *I*, retomada por *my*, *a kind and loving person*;
- *everyone*, retomada por *they*;
- *animals*, retomada por *many different animals*, *them* e *their*.

²³ Trata-se de um livro da série Pearson English Readers, nível 3. O livro contém histórias adaptadas e é um exemplo de *graded readers*, que são livros para aprendizes de inglês, com léxico e sintaxe limitados. (HILL, 2008 *apud* SILVA, 2015). O *graded reader* torna possível, a alunos aprendizes da língua inglesa, o acesso aos clássicos da literatura que foram escritos há muitos anos para leitores proficientes. São livros reescritos em uma linguagem mais simples, de acordo com os níveis de conhecimento do idioma.

²⁴ O conto completo está no Anexo 5.

²⁵ A tradução deste excerto para o português está no Anexo 6.

A desfocalização acontece com a introdução de *I*, por exemplo, pois o autor retira o foco da expressão *this story* e passa a fazer a manutenção de *I*: através de *a kind and loving person* descobrimos um pouco mais sobre o *I* anteriormente introduzido pelo autor (reconstrução do referente *I*).

Segundo Koch e Elias (2015), a retomada dos referentes pode ser feita de duas formas: retrospectivamente, conhecida como anáfora, ou, prospectivamente, catáfora.

Segundo Koch e Elias (2017), anáfora e catáfora são assim definidas:

Anáfora é o mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste. Comumente, reserva-se a denominação de anáfora à remissão para trás (por ex., Paulo saiu; ele foi ao cinema) e de catáfora, à remissão para frente (por ex.: Só quero isto: que vocês me entendam). (p. 127).

Como nosso objeto de estudo dentro do processo de referenciação é a anáfora, a qual pode ocorrer sob vários tipos como anáfora associativa, anáfora direta, anáfora indireta, anáfora encapsuladora, deteremo-nos apenas na anáfora direta, a qual retoma "[...] referentes previamente introduzidos no texto, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente [...]." (KOCH; ELIAS, 2015, p. 136).

Para Fontana (2014, p. 142), a anáfora direta atua como "uma espécie de termo substituto do elemento retomado."

No excerto abaixo (Quadro 5), retirado do conto fantástico, de Edgar Allan Poe - *The black cat* - (POE, 2008), é possível identificar essa substituição pelas palavras grifadas:

Quadro 5 - Excerto do conto *The Black Cat* (2)

[...]

Next, I went upstairs to kill **the cat**. **The animal** was bringing me bad luck. I had to kill **it**. I searched everywhere, but I could not find **him**. I was sure it was because of my wife's murder; **he** was too clever to come near me now. [...]²⁶

Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

A expressão nominal *the animal*, assim como os pronomes *it*, *him* e *he*, retomam o referente *the cat*.

Segundo Kock e Elias (2015), "quando remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele, formamos, no texto, *cadeias anafóricas ou referenciais*. Em sequências narrativas, como é o caso do gênero conto fantástico, gênero selecionado para elaboração das atividades que serão apresentadas neste trabalho, podem haver várias cadeias: "[...] uma relacionada ao protagonista, outra referente ao antagonista e, provavelmente, outras que se refiram aos demais personagens, espaço ou objetos da história." (KOCH; ELIAS, 2015, p. 145)

As autoras nos alertam para a ambiguidade que pode ocorrer no processo de referenciação, ou seja, quando há mais de um antecedente possível para uma determinada forma pronominal, o uso anafórico do pronome pode dificultar a compreensão da escrita.

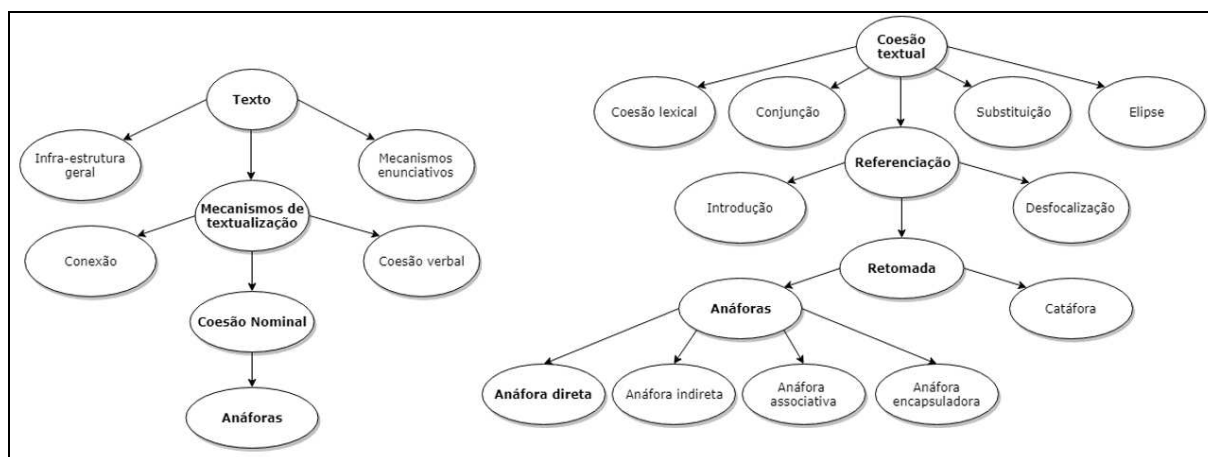
Koch e Elias (2015) sugerem aos professores trabalhar exercícios em que os alunos percebam a confusão causada pela ambiguidade para evitar esse tipo de problema e possibilitar a produção de textos mais elaborados. Essa sugestão servirá como base para algumas atividades que serão apresentadas no próximo capítulo.

Para concluir, apresentamos o Quadro 6, na tentativa de resumir a conceituação apresentada nesta subseção, a partir do conceito de coesão,

²⁶ POE, E. A. *The black cat and other stories*. Recontado por David Wharry. Inglaterra: Pearson Education Limited, 2008. Texto na íntegra em Anexo 3.

segundo as concepções de Bronckart (1999), complementando com os conceitos de coesão, referenciação e anáfora de Koch e Elias (2017).

Quadro 6 - O papel da anáfora direta no texto



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

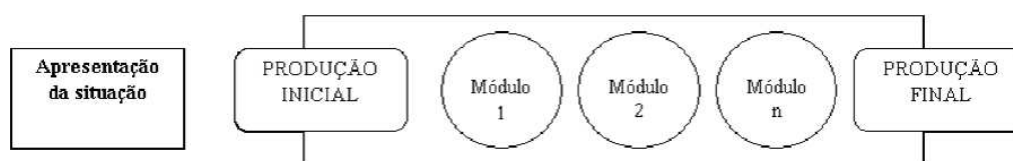
Para auxiliar o trabalho do professor com a produção escrita, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) propõem a elaboração de uma Sequência Didática (SD) como uma maneira precisa de concretizar que "[...] é possível ensinar a escrever textos e exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 82), assunto da próxima subseção.

Embora neste trabalho não seja nosso objetivo desenvolver uma SD de leitura e de escrita do gênero textual conto fantástico, mas apresentar atividades com anáfora direta como um módulo de uma SD de produção escrita, a seguir será apresentado o conceito de Sequência Didática e suas etapas, segundo Dolz, Noverraz e Schmeuwly (2013), como sugestão para o desenvolvimento de uma SD de leitura e de escrita aos professores de Língua Inglesa.

2.3 Sequência Didática

Segundo Doz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 82), Sequência Didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, representada na Figura 2 abaixo:

Figura 2 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2013, p. 83).

Com base no esquema da Sequência Didática, o primeiro passo é a "Apresentação da situação" que é a descrição da tarefa de escrita que o aluno deverá realizar. De acordo com Doz, Noverraz e Schneuwly (2013, p.84): "a apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado 'verdadeiramente' na produção final." No caso da proposta desenvolvida neste trabalho, a situação de apresentação pode ser a seguinte: o aluno terá que escrever um conto fantástico para um projeto de comunicação verdadeiro, como a produção de um livro de contos fantásticos brasileiros e sua disponibilização em um blog.

Em seguida, há a etapa da "Produção inicial", em que o aluno escreverá a primeira produção. O texto resultante dessa primeira produção trará ao professor as informações necessárias para um diagnóstico sobre as capacidades de linguagem já adquiridas por ele ou das capacidades que precisam ser desenvolvidas. Essa produção inicial é que determinará o rumo dos estudos e do trabalho sobre a língua que o professor irá desenvolver bem como a evolução desses estudos e trabalhos.

É nessa etapa que poderemos nos deparar com problemas de aprendizagem de várias ordens como os que envolvem os componentes

fundamentais na habilidade de saber-escrever: o fenômeno psicológico, o fenômeno linguageiro e o fenômeno social. (SIMARD, 1992 *apud* DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). É a partir desse diagnóstico que serão organizados os módulos ou oficinas, etapa seguinte da SD.

No entanto, como o problema que originou esta pesquisa refere-se ao componente linguageiro, no qual se inserem os de ordem textual e sintática, nossa atenção volta-se ao comprometimento da coesão textual, especificamente, da anáfora direta após o uso do Google Tradutor, a partir da qual será organizado o módulo a ser apresentado no capítulo 3.

Os Módulos que comporão a SD visam a solucionar os problemas encontrados na “Produção Inicial” separadamente. Em Dolz, Cagnon e Decândio (2010), são chamados de *ateliers*, o que nos leva a pensar em oficinas de trabalho, onde o aluno aprenderá a manusear um determinado instrumento para aplicá-lo na produção final. Para que os alunos tenham mais chances de sucesso na realização dos módulos, os autores sugerem uma variação nos procedimentos a serem adotados no trabalho.

Para os autores, essa variação se distingue em três categorias:

a) atividades de observação e de análise de textos: que são atividades realizadas a partir de um texto completo ou parte de um texto de referência e pela comparação de textos do mesmo gênero ou gêneros diferentes;

b) tarefas simplificadas de produção de textos: que são atividades centradas em apenas um problema isolado do texto;

c) elaboração de uma linguagem comum: que acontece durante todo o processo da sequência, que são os comentários, as críticas sobre seus próprios textos e dos demais.

Os autores também sugerem a elaboração de uma "lista de constatações", ou "lembrete", ou "glossário", que deve ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor ao longo do trabalho ou em algum momento de síntese antes da próxima etapa que é a “Produção Final”.

A etapa da “Produção Final” permite ao aluno colocar em prática tudo o que foi exercitado nos módulos e permite ao professor avaliar todo o processo de escrita. A lista de constatações ajudará o aluno a se autoavaliar durante a revisão e reescrita de seu texto.

Nossa sugestão é que o professor aplique uma SD de leitura antes da SD de escrita, para que os alunos tenham a compreensão do conto antes de desenvolverem as etapas da SD de escrita.

Para melhor atender a essa sugestão, apresentamos em Anexo 1, 2 e 3, os procedimentos que compõem uma SD para leitura de contos fantásticos, elaborada por Fonseca (2012 apud LOPES-ROSSI, 2011-2014), no âmbito do Projeto Observatório/Unitau, fundamentado nos conceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nessas atividades, sugerimos que o professor chame atenção para os mecanismos responsáveis pela textualização desse gênero textual, principalmente, pelos responsáveis pela coesão nominal, para que possam identificá-los e usá-los na própria produção escrita do conto.

Apresentamos, também, a seguir, a Figura 3 com um esquema geral de projeto de produção escrita organizado por Lopes-Rossi (2012), que indica alguns procedimentos, em resumo, para a produção escrita de qualquer gênero.

Figura 3 - Esquema geral de projeto para produção escrita de gêneros discursivos na escola.

Quadro 3 – Esquema geral de projeto para produção escrita de gêneros discursivos na escola

<p>Início do projeto: Explicitação do objetivo final do projeto quanto à divulgação ao público dos textos a serem produzidos</p>	
Módulos didáticos	Sequências didáticas elaboradas visando a
<p>Módulo 1 Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo</p>	<p>Atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e não verbais), de sua organização retórica e de seu estilo.</p>
<p>Módulo 2 Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas</p>	<p>Atividades seguindo o modo de produção do gênero nas situações reais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da produção (definição do assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários) • Coleta de informações • Produção da primeira versão de acordo com movimento retóricos típicos do gênero ou possíveis, caso não haja um padrão • Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados • Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção • Revisão do texto • Diagramação da versão final, de acordo com o suporte para circulação
<p>Módulo 3 Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero</p>	<p>Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola.</p>

Fonte: Lopes-Rossi (2012, p. 239).

Como nossa pesquisa tem o gênero textual conto fantástico como instrumento de trabalho, apresentamos, também, na Figura 4 a seguir, um material desenvolvido por Fonseca (2012 apud LOPES-ROSSI, 2011-2014) no âmbito do Projeto Observatório da Educação-Unitau, agora, porém, sobre Sequência Didática para a produção de contos fantásticos.

Figura 4 - Sequência Didática para produção de contos fantásticos

Sequência didática para produção de contos fantásticos

- Planeje a redação de cada um dos itens que compõem o conto fantástico, conforme as estrutura do conto fantástico estudada:

Situação inicial:	<ul style="list-style-type: none"> • Personagens humanos, pessoas comuns vivendo uma situação normal . O narrador do conto pode participar da história. • Definição do local onde se passa a história; destaque para certas características do lugar e/ou das pessoas que contribuem para a dúvida sobre o que vai acontecer.
Interferência de algo perturbador	<ul style="list-style-type: none"> • Elemento estranho, fantástico, fora do comum, aparentemente sobrenatural perturba a situação inicial. • Narrador e/ou outros personagens manifestam dúvidas sobre se esse elemento é real ou imaginação, sonho, algum tipo de alucinação. Será possível? Será verdade? Não será...? • Mais características do lugar e/ou das pessoas reforçam o mistério e a dúvida.
Evolução da narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Certos acontecimentos vão criando um conflito no conto (a história vai evoluindo em função daquele elemento perturbador – fantástico, mas ainda não bem compreendido). • O leitor sente que algo grave, trágico, fantástico está para acontecer.
Momento de maior tensão da história (clímax)	<ul style="list-style-type: none"> • Acontecimento final antes do desfecho que trará esse algo grave, trágico, fantástico está para acontecer.
Desfecho da história	<ul style="list-style-type: none"> • Algo fantástico acontece e confirma o elemento fantástico inicial. Ao mesmo tempo deixa a dúvida no leitor. Será possível? Como se explica?

- Escreva a primeira versão do conto. Prefira a narração em primeira pessoa (o narrador participa das ações), pois provoca mais emoção.
- Revise o texto em dupla, sob a orientação do professor, observando os elementos do conto e os aspectos gramaticais.
- Refaça o conto a partir das observações.

Fonte: Fonseca (2012 *apud* LOPES-ROSSI, 2011-2014, s.p.).

Dessa forma, nossa intenção é instrumentalizar o professor de Língua Inglesa no trabalho com gêneros textuais, mais precisamente, como gênero conto fantástico.

No próximo capítulo, apresentaremos em resumo os procedimentos metodológicos desta pesquisa e, a seguir, as atividades com anáforas diretas, tendo o conto fantástico como instrumento de trabalho.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa bem como as sugestões de atividades com a anáfora direta para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, no ensino de Língua Inglesa, tendo como instrumentos de trabalho o gênero textual conto fantástico e o recurso do Google Tradutor.

3.1 Procedimentos metodológico

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi necessário compreender, primeiramente, a proposta de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa da rede municipal onde esta pesquisadora atua como professora. A proposta de ensino conduziu aos estudos sobre o gênero textual e, especificamente, sobre o gênero conto fantástico, gênero sugerido pela Matriz Curricular do município de São José dos Campos para um trabalho significativo no ensino de Língua Inglesa para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, que envolveu a seleção inicial dos contos fantásticos "Os convidados" e "Frio como o barro", ambos de Alvin Schwartz, os quais foram digitados no Google Tradutor por esta pesquisadora da mesma forma como foram publicados, isto é, em português, para verificar as inadequações linguísticas que ocorriam na tradução do português para o inglês.

Os textos publicados em português foram digitados no Google Tradutor para demonstrar o que acontece com a produção dos alunos: eles escrevem o conto em português e digitam-no no tradutor. O resultado dessa tradução costuma ser um texto que apresenta diversas inadequações linguísticas, comprometendo a compreensão do texto em inglês.

A partir dessa verificação, foi selecionada a inadequação linguística que mais se destacou, isto é, a que envolvia o fenômeno da progressão referencial ou processo de referenciação, mais especificamente, a anáfora direta.

Após a seleção, foram elaboradas atividades com a anáfora direta para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Tais atividades são sugestões que visam a auxiliar os professores que compartilham da mesma realidade que esta pesquisadora no ensino de Língua Inglesa, seja na aplicação dessas atividades, seja no exemplo de que elas poderão incentivar a elaboração de outras atividades que relacionem o uso de recursos tecnológicos ao ensino e ao aprendizado de línguas.

Assim, essas atividades, as quais foram baseadas nas contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) sobre Sequência Didática e em Koch e Elias (2015; 2017) sobre anáfora direta, destinam-se aos professores de Língua Inglesa que atuam no Ensino Fundamental, Ciclo II. Ainda que as atividades tenham sido pensadas para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, isso não impede que elas possam ser utilizadas também nos demais anos do Ciclo II ou, até mesmo, no Ensino Médio.

Para a elaboração das atividades, foram utilizados os seguintes contos: *The black cat*, de Edgar Allan Poe (2008); "Os convidados" e "Frio como o barro", de Alvin Schwartz (2016). A escolha dos contos deu-se pela simplicidade lexical que apresentam. O primeiro texto, escrito em inglês - *The black cat* -, é uma adaptação do clássico de Edgar Allan Poe para aprendizes de Língua Inglesa²⁷. Já os dois contos de Schwartz (2016), originalmente escritos em inglês, mas

²⁷ Ver nota de rodapé número 23, página 52.

publicados em português, com tradução de Cristiane Pacanowski, são textos que apresentam vocabulário mais simples e se aproximam do léxico dos textos escritos pelos alunos do 8º ano escolar, público desta professora-pesquisadora. Já alguns contos fantásticos de autores que integram a literatura brasileira, escritos em português, como "Sua excelência", de Lima Barreto (PAES, 1996), foram analisados para esta pesquisa, porém, como contêm vocabulário rebuscado e construções gramaticais ainda distantes da realidade dos alunos já citados, não foram utilizados para este trabalho.

Nas atividades a serem apresentadas, serão utilizados apenas alguns excertos do primeiro conto, *The Black Cat*. O conto na íntegra encontra-se disponível no Anexo 5. Já os contos utilizados na elaboração das atividades, como "Os convidados" e "Frio como o barro", serão colocados em um quadro, para uma melhor visualização, com duas colunas. Na primeira coluna, estará o conto em português; na segunda, o conto em inglês, resultado da tradução pelo Google Tradutor. Tais contos terão palavras destacadas em negrito, as quais indicarão os elementos linguísticos que representam as anáforas diretas.

O módulo **Coesão textual: Anáforas diretas**, com dez atividades para uma Sequência Didática de produção escrita do gênero conto fantástico, que será apresentado a seguir em 3.2, baseia-se no modelo de organização das atividades propostas por Arantes (2014). O autor inicia com o número e título da atividade. Em seguida, orienta o professor e propõe o objetivo da atividade. Na sequência, apresenta um enunciado possível e um resultado esperado. Já neste trabalho, as atividades estão estruturadas da seguinte forma:

- 1ª. Apresentação do número e do título da atividade;
- 2ª. Objetivo da atividade;
- 3ª. Resultado esperado;
- 4ª. Orientações ao professor;
- 5ª. Enunciado da atividade;

6ª. Sistematização: haverá uma breve explicação sobre os conceitos que embasam as atividades com o título "Sistematização" nas atividades 1, 4 e 6.

Porém, é preciso que os professores considerem que, como a escrita não pode ser dissociada da leitura, a habilidade de leitura também deve ser trabalhada pelos professores antes das atividades que sugerimos. Nossa recomendação é que uma SD de leitura²⁸ deve anteceder a SD de escrita do conto fantástico. Sugere-se que façam parte dessa SD de leitura os contos que compõem as atividades de escrita e que o professor destaque o papel dos mecanismos de textualização responsáveis pela coesão nominal nesse gênero textual. A Sequência Didática de leitura também auxiliará o aluno na "Produção Inicial", pois proverá informações sobre o gênero, vocabulário, estrutura gramatical, por exemplo, que poderão servir como apoio para esta produção. Caso contrário, o trabalho de escrita sem a compreensão do conto, objeto das atividades, poderá não surtir efeito.

3.2 Módulo Coesão textual: Anáforas diretas

Atividade 1: Anáforas diretas: identificação e substituição

Objetivo da atividade: O objetivo da atividade 1 é fazer com que o aluno perceba que no texto existe a retomada de referentes introduzidos no texto, a qual é dado o nome de anáfora direta.

Resultado esperado: Espera-se que o aluno consiga identificar as palavras que se repetem e perceba que a ausência dessas palavras pode influenciar no sentido

²⁸ Nos Anexos 1,2 e 3, encontra-se uma SD para leitura de contos fantásticos, desenvolvida por Fonseca (2012), tendo como base as SD elaboradas pelo Projeto Observatório da Unitau (2011-2014) coordenado pela Profª Drª Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, como sugestão aos professores de Língua Inglesa para que possam aplicá-la antes da SD de escrita. A SD, no entanto, encontra-se elaborada para o estudo do gênero no ensino de Língua Portuguesa, sendo necessário fazer as devidas adaptações para o ensino de Língua Inglesa.

do texto. Espera-se, também, que o aluno utilize outras palavras ou expressões para substituir a expressão repetida no texto.

Orientação ao professor: As anáforas diretas "retomam (reativam) referentes previamente introduzidos no texto, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente [...]" (KOCH; ELIAS, 2015, p. 136). Estamos trabalhando com um gênero de texto onde a anáfora direta desempenha um papel fundamental na coesão textual. Sendo assim, é importante que o aluno perceba que, no conto fantástico, geralmente, a retomada não acontece com a utilização da mesma palavra ou expressão.

1- Enunciado: Com o auxílio de seu professor, leia o trecho 1 adaptado do conto *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe, para responder oralmente as seguintes perguntas:

Trecho 1:

*Next, I went upstairs to kill the cat. The cat was bringing me bad luck. I had to kill the cat. I searched everywhere, but I could not find the cat. I was sure it was because of my wife's murder; the cat was too clever to come near me now.*²⁹

Fonte: POE, E. A. The Black Cat. In: **The Black Cat and Other Stories**. Retold by David Wharry. England: Person English Readers, 2008. (Adaptado por esta pesquisadora para esta atividade).

- 1.1- Alguma palavra desse trecho chama sua atenção? Qual? Por quê?
- 1.2- Seria possível retirá-la do trecho sem alterar o sentido?
- 1.3- Proponha a substituição dessas palavras por outras palavras ou expressões sem que altere o sentido do trecho.

Atividade 2: Anáforas diretas: identificação e substituição

²⁹ Texto traduzido para o português no Anexo 7

Objetivos da atividade: O objetivo da atividade 2 é fazer com que o aluno perceba que no texto existe a retomada de referentes, a qual é dado o nome de anáfora direta. Em 2.3, especificamente, o objetivo é levar o aluno a perceber que, ao retomar um referente, ele pode acrescentar mais informações, reconstruindo esse objeto de discurso. Já em 2.4, o aluno deve ser motivado a realizar um processo de referenciação. Para isso, ele terá que buscar em seu conhecimento linguístico os pronomes que podem retomar o substantivo feminino.

Resultado esperado: Espera-se que o aluno perceba a importância da escolha das palavras ou expressões utilizadas para retomar determinado referente.

Orientação ao professor: O processo de referenciação refere-se às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes (KOCH; ELIAS, 2017). Nesta atividade poderá ser feita a leitura do texto completo. Durante a leitura, observe se os alunos reconhecem o trecho que foi modificado na atividade 1. Caso não reconheçam, faça intervenções durante a leitura a fim de despertar o reconhecimento.

2- Enunciado: Com o auxílio de seu professor, leia agora o conto *The black cat*, de Edgar Allan Poe, por completo, no Anexo 3, e identifique o trecho apresentado na atividade 1. Em seguida, responda as próximas questões:

2.1- Quais palavras ou expressões foram usadas para retomar o objeto *the cat*?

2.2- Qual das duas formas de retomar o objeto *the cat* é a mais apropriada para um conto fantástico: a forma do trecho 1 ou a forma original do texto? Por quê?

2.3- Em qual dos trechos é possível identificar que o animal é macho? Qual a palavra ou expressão que o autor utilizou para nos dar essa informação extra?

2.4- Imagine que o animal é fêmea. Tente reescrever o mesmo trecho, utilizando outras palavras ou expressões para concluirmos que se refere a uma gata.

Quadro 7 - Sistematização da atividade 1 e 2

O trecho 1 é uma adaptação de um excerto extraído do conto *The black cat*, de Edgar Allan Poe, em que o autor retoma o referente “*the cat*” previamente apresentado, utilizando-se das palavras “*the animal*”, “*it*”, “*him*” e “*he*”. Trata-se de um processo de referenciação conhecido como **anáfora direta**, em que os elementos linguísticos “*the animal*”, “*it*”, “*him*” e “*he*” retomam um referente retrospectivamente, quer dizer, retomam um referente já apresentado com o qual mantém estreita relação. Para realizar esse processo, o autor, ao escrever, precisa buscar em seu conhecimento linguístico os elementos adequados para retomar o referente introduzido, no caso, o substantivo feminino “*the cat*”; e o leitor, na leitura do texto, precisa identificar esses elementos para poder compreendê-lo.

Ao reativar um referente, o autor pode modificar ou expandir esse termo, fazendo com que o leitor tenha mais informações sobre ele. Ao utilizar os pronomes “*him*” e “*he*”, por exemplo, o autor nos revela que o gato é macho. Ao passo que, se reativado da mesma forma como no excerto modificado (trecho 1), não poderíamos ter essa informação, pois “*cat*” é um substantivo neutro no idioma inglês.

Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

Atividade 3: Anáforas diretas: identificação

Objetivo da atividade: Familiarizar o aluno ao processo de referenciação através de outras atividades.

Resultado esperado: Espera-se que o aluno seja capaz de fazer a relação entre os referentes e as palavras ou expressões utilizadas para retomá-los.

Orientação ao professor: Observe que o excerto utilizado nesta atividade é maior do que o anterior. Sendo assim, as anáforas diretas utilizadas para retomar os referentes citados encontram-se grifadas para não desmotivar o aluno.

3- Enunciado: Leia o trecho 2, retirado do conto *The Black Cat*, no qual destacamos três referentes que serão retomados: **I, my wife, the cat**. E

responda: Que outras palavras ou expressões o autor utiliza para retomar esses referentes neste excerto? **Atenção:** As palavras ou expressões já se encontram em negrito no excerto.

Trecho 2:

You are not going to believe this story. But it is a true story, as true as I sit here writing it - as true as I will die in the morning. Yes, this story ends with my end, with my death tomorrow.

*I have always been **a kind and loving person** - everyone will tell you this. They will also tell you that I have always loved animals more than anything. When I was a little boy, my family always had many different animals round the house. As I grew up, I spent most of my time with them, giving them their food and cleaning them.*

*I married when I was very young, and I was happy to find that my wife loved all of our animal friends as much as I did. **She** bought us the most beautiful animals. **We** had all sorts of birds, gold fish, a fine dog and a cat.*

*The cat was **a very large and beautiful animal**. **He** was black, black all over, and **very intelligent**. He was so intelligent that my wife often laughed about what some people believe; some people believe that all black cats are evil, enemies in a cat's body.*

***Pluto** - this was the cat's name - was my favorite. It was always I who gave **him his** food, and he followed **me** everywhere. I often had to stop him from following me through the streets! For years, he and I lived happily together, the best of friends.*

*But during those days I was slowly changing. It was that evil enemy of Man called Drink who was changing me. I was **not kind, loving person** people knew before. I grew more and more selfish. I was often suddenly angry about unimportant things. I began to use bad language, most of all with my wife. I even hit **her** sometimes. And by that time, of course, I was often doing horrible things to our animals. I hit all of them - but never Pluto. But, my illness was getting worse - oh yes, drink is an illness! Soon I began to hurt my **dear Pluto** too.*

[...]³⁰

3.1- l: _____

³⁰ Texto traduzido para o português no Anexo 8.

3.2- my wife: _____

3.3- the cat: _____

Atividade 4: Anáforas diretas: formas pronominais

Objetivo da atividade: Familiarizar o aluno com as palavras ou expressões que geralmente são usadas no processo de referenciação. Nesta atividade eles serão introduzidos aos seguintes pronomes: *subject pronouns*, *possessive adjectives*, *object pronouns* e *reflexive pronouns*.³¹

Resultado esperado: Espera-se que o aluno consiga relacionar os pronomes aos seus referentes por meio do contexto, utilizando conhecimento prévio ou com a mediação do professor.

Orientação ao professor: Neste momento será necessário que os alunos trabalhem em duplas para dialogar sobre eventuais dúvidas e compartilhar conhecimento. Incentive os alunos a citarem exemplos, utilizando os personagens do conto.

4- Enunciado: Como você já deve ter identificado três personagens no conto "The black cat" (*the narrator*, *the wife* e *the cat*), leia as frases e complete o espaço entre parênteses com o referente retomado pelas palavras em negrito:

4.1- **He** began to go round the house as usual again. (_____)

4.2- This made **me** even more angry. (_____)

³¹ *subject pronouns* = pronomes pessoais do caso reto; *possessive adjectives* = pronomes possessivos adjetivos, *object pronoun* = pronomes pessoais do caso oblíquo; *reflexive pronouns* = pronomes reflexivos.

4.3- I pulled **her** hand away from my wrist, lifted the tool again, brought it down hard and buried it in the top of **her** head. (_____)

4.4- **He** was afraid of me and bit my hand. (_____)

4.5- I could not stop **myself**. (_____)

4.6- **Our** house was burning. (_____)

Quadro 8 - Sistematização da atividade 4.

<p>Na gramática da língua inglesa, as palavras destacadas na atividade anterior são chamadas de pronomes. Foram quatro os tipos de pronomes encontrados na atividade: <i>subject pronoun</i>, <i>possessive adjective</i>, <i>object pronoun</i> e <i>reflexive pronoun</i>. É importante conhecê-los para termos mais repertório ao escrever o nosso conto fantástico:</p>			
Subject pronouns	Possessive Adjectives	Object pronouns	Reflexive pronouns
Desempenham o papel de sujeito	Acompanham, determinam e modificam o substantivo	Desempenham o papel de objeto	São usados para indicar que a ação reflexiva recai sobre o próprio sujeito
I You He She It We You They	My Your His Her Its Our Your Their	Me You Him Her It Us You Them	Myself Yourself Himself Herself Itself Ourselves Yourselves Themselves

Atividade 5: Anáforas diretas: formas pronominais

Objetivo da atividade: Oportunizar ao aluno a prática do que foi observado na atividade anterior.

Resultado esperado: Espera-se que o aluno consiga empregar os pronomes adequados aos seus respectivos referentes.

Orientação ao professor: Os alunos podem trabalhar em dupla para que possam dialogar sobre eventuais dúvidas e compartilhar conhecimento.

5- Enunciado: Abaixo você encontrará mais algumas frases extraídas do conto *The black cat*. Leia e complete o espaço entre parênteses com os pronomes que referenciam os seguintes personagens: *the narrator*, *the wife* e *the cat*:

5.1- There (_____) was, with dried blood all over (_____) head, looking at them. **(the wife)**

5.2- They asked (_____) to come with them as they searched. **(the narrator)**

5.3- For years, (_____) and I lived happily together, the best of friends. **(the cat)**

5.4- (_____) had all sorts of birds, gold fish, a fine dog and a cat. **(the narrator/ the wife)**

5.5- I often had to stop (_____) from following me through the streets! **(the cat)**

5.6- I even hit (_____) sometimes. **(the wife)**

Atividade 6: O Google tradutor e as anáforas diretas

Objetivo da atividade: Fazer com que o aluno reflita sobre a tradução feita pelo tradutor e sinta-se capaz de corrigi-lo agora que já compreende melhor o que são anáforas diretas.

Resultado esperado: Espera-se que o aluno observe as inadequações que foram destacadas no conto e relacione-as com o conteúdo estudado por meio das atividades realizadas até o momento.

Orientação ao professor: Essa atividade propõe que o aluno leia o conto em português, observe os termos em negrito, compare os termos em português com os em inglês e conclua sobre a função do Google Tradutor, habilidades que necessitam da mediação do professor. Por isso, a mediação do professor é muito importante. Atenção para a condução da subatividade 6.3. Essa atividade deve despertar no aluno o interesse em rever sua primeira produção, a "Produção inicial" para verificar e corrigir o que o tradutor sugeriu para o seu texto.

6- Enunciado: Leia o conto fantástico "Os convidados", de Alvin Schwartz³², escrito em português. Ao lado do conto, você encontrará o mesmo conto, porém, escrito em inglês, resultado da tradução realizada pelo Google Tradutor, conforme Quadro 9. Nessa leitura, observe as palavras em negrito no conto escrito em português.

Quadro 9 - Conto "Os convidados"

Português (Cristiane Pacanowski)	Inglês (Google Tradutor)
<p>Os convidados</p> <p><i>Um jovem homem e sua mulher partiram em viagem para visitar a mãe dele. Sempre que iam para lá, costumavam chegar a tempo para o jantar. Mas haviam saído tarde de casa e ainda estavam na estrada quando começou a escurecer. Por isso decidiram procurar um lugar para passar a noite e continuar a jornada na manhã seguinte.</i></p> <p><i>Então, avistaram uma pequena casa no bosque próximo à entrada.</i></p> <p><i>— Quem sabe eles não alugam um dos quartos para nós? Comentou a esposa. E decidiram parar e perguntar.</i></p> <p><i>Um casal de idosos atendeu à porta. Não alugavam quartos, responderam.</i></p>	<p>The guests</p> <p><i>A young man and his wife set out on a trip to visit his mother. Whenever they went there, they used to arrive in time for dinner. But they had left home late and were still on the road when it began to get dark. So they decided to find a place to stay the night and continue the journey the next morning.</i></p> <p><i>Then they spotted a small house in the woods near the entrance.</i></p> <p><i>"Who knows, they do not rent one of the rooms for us?" Commented the wife. And they decided to stop and ask.</i></p> <p><i>An elderly couple answered the door. They did not rent rooms, they answered. But they would be glad if the young people spent the night there as</i></p>

³² SCHWARTZ, A. **Histórias assustadoras para contar no escuro**. Tradução por Cristiane Pacanowski. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

Mas ficariam contentes se **os jovens** passassem a noite lá como seus convidados. Havia muitos quartos vazios na casa, e eles gostariam de tê-los como companhia.

A velha senhora preparou café e serviu-lhes bolo, e os quatro conversaram por algum tempo. Então mostraram ao jovem casal o quarto em que ficariam. Eles falaram novamente que queriam pagar pela hospedagem, mas **o senhor** disse que não aceitaria nenhum pagamento.

Na manhã seguinte, o jovem casal levantou-se bem cedo, antes que os anfitriões tivessem acordado. Sobre uma mesa perto da porta de entrada, deixaram um envelope com certa quantia em dinheiro em pagamento pelo quarto. E foram embora em direção à próxima cidade.

Fizeram uma parada em um restaurante e tomaram o café da manhã. Quando comentaram com o dono do estabelecimento onde tinham passado a noite, o sujeito ficou em choque.

___ Não pode ser. Não é possível – disse o homem. ___ Aquela casa foi totalmente queimada, e **os idosos** que moravam lá morreram no incêndio.

O jovem casal não conseguiu acreditar e decidiu voltar ao local onde haviam passado a noite. Só que não havia casa nenhuma. Tudo o que encontraram foi a fachada totalmente queimada.

Os dois ficaram ali, atônitos, observando as ruínas e tentando entender o que lhes havia acontecido. E então a mulher deu um grito. Em meio aos destroços ela avistou uma mesa quase intacta, semelhante àquela que tinham visto próximo à porta de entrada. Sobre a mesa estava o envelope que eles haviam deixado pela manhã.

their guests. There were many empty rooms in the house, and they would like to have them as company.

The old lady made coffee and served them cake, and the four of them talked for a while. Then they showed the young couple the room they would be in. They said again that they wanted to pay for the lodging, but **you** said that you would not accept any payment.

The next morning the young couple got up very early, before the hosts had woken up. On a table near the front door, they left an envelope with a certain amount of money in payment for the room. And they left for the next city.

They stopped at a restaurant and ate breakfast. When they commented on the owner of the place where they had spent the night, the man was in shock.

___ It can not be. "It is not possible," said the man. ___ That house was totally burned, and **the old people** who lived there died in the fire.

The young couple could not believe it and decided to return to the place where they had spent the night. But there was no house. All they found was the burnt-out facade.

The two stood there, stunned, watching the ruins and trying to understand what had happened to them. And then the woman screamed. In the midst of the wreckage she saw a table almost untouched, similar to the one they had seen near the front door. On the table was the envelope they had left in the morning.

6.1- As palavras ou expressões *os jovens/ the young people, o senhor/you, os idosos/the old people, os dois/the two*, estão em destaque nos dois textos para chamar a nossa atenção. Qual o motivo?

6.2- Indique os referentes que as palavras empregadas, em negrito, no conto em português, retomam:

a- os jovens:

b- o senhor:

c- os idosos:.....

d- os dois:.....

6.3- Tente fazer o mesmo com as palavras a seguir, porém como foram empregadas no conto em inglês:

a- the young people:.....

b- you:.....

c- the old people:

d- the two:.....

6.4- As respostas de 6.3-a, 6.3-b, 6.3-c, 6.3-d, no conto em inglês, retomam, de forma adequada, seus referentes? Por quê?

6.5- A que conclusão podemos chegar sobre a tradução feita pelo Google Tradutor? Socialize suas conclusões oralmente com os colegas, conforme orientação do professor.

Quadro 10 - Sistematização da atividade 6.

As palavras, em negrito, em inglês representam **apenas** inadequações linguísticas na função de anáforas diretas que o tradutor pode cometer. No entanto, existem muitos outros tipos de inadequações que não trataremos neste momento.

Veja o que aconteceu com a expressão "os jovens" ao ser traduzida pelo tradutor:

Português: Mas ficariam contentes se **os jovens** passassem a noite lá.

Inglês pelo tradutor: But they would be glad if **the young people** spent the night there.

The young people, expressão sugerida pelo tradutor, se refere a pessoas novas de forma generalizada. No entanto, no conto o autor usou "os jovens" para retomar "Um jovem homem e sua mulher", na função de referente, no primeiro parágrafo. Não se trata, portanto, de uma forma generalizada de jovens. Em Inglês, melhor seria utilizar *the couple* ou *the young couple* que significa "o casal" ou "o jovem casal".

Veja a próxima frase extraída do texto:

Português: [...] mas **o senhor** disse que não aceitaria nenhum pagamento.

Inglês pelo tradutor: [...] but **you** said that you would not accept any payment.

You traduz-se como **você** em português. Nesse caso, *you* está inadequado para referenciar **o senhor**. No conto, **o senhor** é uma personagem de idade avançada do sexo masculino, retomando "um casal de idosos" mencionado no

quarto parágrafo. O tradutor, portanto, não retoma este personagem. Poderiam ser empregadas as expressões nominais *the elderly man* ou *the elderly gentleman*, "o homem de idade avançada", ou "o cavalheiro com idade avançada".

Atividade 7: O Google Tradutor e as anáforas diretas

Objetivo da atividade: Fazer com que o aluno reflita sobre a tradução feita pelo tradutor e sintá-se capaz de corrigi-lo agora que já compreende melhor o que são anáforas diretas.

Resultado esperado: Espera-se que o aluno observe as inadequações que foram destacadas no texto e relacione-as com todo conteúdo estudado sobre a referência.

Orientação ao professor: Essa atividade deve despertar no aluno o interesse em rever sua primeira produção, a "Produção inicial" para verificar e corrigir o que o tradutor sugeriu para o seu texto.

7- Enunciado: Leia os contos a seguir. O primeiro é o conto fantástico "Frio como o barro"³³, escrito em português. Junto, encontra-se o conto traduzido para o inglês pelo Google Tradutor. Eles serão a base das próximas atividades.

Quadro 11 - Conto "Frio como o barro"

Português (Cristiane Pacanowski)	Inglês (Google Tradutor)
<p style="text-align: center;"><i>Frio como o barro</i></p> <p><i>Era uma vez um fazendeiro que tinha uma filha, a pessoa que ele mais amava no mundo. A moça acabou se apaixonando por um dos agricultores da fazenda chamado Jim, mas seu pai não achou que ele fosse bom o</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Cold as clay</i></p> <p><i>Once upon a time there was a farmer who had a daughter, the person he loved most in the world. The girl eventually fell in love with one of the farm's farmers named Jim, but her father did not think he was good enough for her daughter. To</i></p>

³³ SCHWARTZ, A. **Histórias assustadoras para contar no escuro**. Tradução por Cristiane Pacanowski. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

bastante para **sua filha**. Para mantê-los longe um do outro, o fazendeiro mandou-a para morar com **o tio** do outro lado do condado.

Logo depois que a **moça** foi embora, Jim caiu doente, definhou e acabou morrendo. Todos dizem que **o rapaz** morreu por causa do coração partido. O fazendeiro se sentiu tão culpado pela morte de Jim que não conseguiu contar à filha o que acontecera. Ela continuou pensando no **rapaz** e em como seria se os dois vivessem juntos.

Certa noite, muitas semanas depois, ouviram-se batidas na porta da **casa do tio da moça**. Quando ela abriu a porta, Jim estava lá de pé.

— Seu pai mandou que eu viesse busca-la — disse ele. — Eu vim montado no melhor cavalo da fazenda.

— Aconteceu alguma coisa? — perguntou ela.

— Eu não sei — respondeu Jim.

A **moça** arrumou alguns de seus pertences e os dois partiram. Ela foi montada atrás dele, agarrando-se em sua cintura. Jim comentou que estava sentindo dor de cabeça.

— É uma dor horrível — disse ele.

A **moça** pousou a mão sobre sua testa.

— Por que você está tão frio como o barro? — perguntou ela. — Espero que não esteja ficando doente. — E envolveu a cabeça dele com seu lenço.

Eles cavalgaram tão velozmente que chegaram à fazenda em poucas horas. A **moça** desceu depressa do cavalo e bateu na porta. Seu pai assustou-se ao vê-la ali.

— Você não mandou que fossem me buscar? — perguntou ela.

— Não, não mandei ninguém ir buscá-la — respondeu ele.

Ela então virou-se para Jim, mas

keep them away from each other, the farmer sent her to live with **his uncle** on the other side of the county.

Soon after the **girl** left, Jim fell ill, languished, and died. Everyone says **the boy** died because of a broken heart. The farmer felt so guilty for Jim's death that he could not tell his daughter what had happened. She kept thinking of **the boy** and what it would be like if the two of them lived together.

One night, many weeks later, there was a knock on the door of **the girl's house**. When she opened the door, Jim was standing there.

"Your father told me to come and get you," he said. "I came riding the best horse on the farm.

— Did something happen? She asked.

"I do not know," Jim said.

The girl tidied up some of her belongings and they left. She was mounted behind him, clinging to his waist. Jim commented that he was having a headache.

"It's a terrible pain," he said.

The girl placed her hand on his forehead.

"Why are you as cold as clay?" She asked. "I hope you're not getting sick." He wrapped his head in **his** handkerchief.

They rode so fast that they arrived at the farm in a few hours. **The girl** hurried down the horse and knocked on the door. Her father was startled to see her there.

"You did not send for me?" She asked.

"No, I did not send anyone to pick you up," he said.

She then turned to Jim, but he was gone, just like the horse. She and her father came to look for them in the stable. The horse was there, all sweaty and shaking with fear. But there was no sign of Jim.

Terrified, her father told her the whole truth about Jim's death. And then he went to talk to the **boy's** parents. They decided

<p><i>ele havia sumido, assim como o cavalo. Ela e o pai foram procurá-los no estábulo. O cavalo estava lá, todo suado e tremendo de medo. Mas não havia nenhum sinal de Jim.</i></p> <p><i>Aterrorizado, o pai contou a ela toda a verdade sobre a morte de Jim. E logo depois foi conversar com os pais do rapaz. Eles decidiram abrir a sepultura do filho. Viram que o cadáver estava dentro do caixão, mas em volta da cabeça eles encontraram o lenço da filha do fazendeiro.</i></p>	<p><i>to open the grave of the son. They saw that the corpse was inside the coffin, but around the head they found the farmer's daughter's handkerchief.</i></p>
--	--

Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

7.1 As palavras ou expressões destacadas retomam referentes previamente introduzidos no conto em português. Porém, ao ser digitalizado no Google Tradutor, o conto apresentou inadequações linguísticas em inglês. Tente explicar por que as palavras ou expressões sugeridas pelo tradutor não representam os mesmos referentes do conto em português:

a- rapaz/ the boy:

b- a moça/ the girl:

c- sua/ her:

d- seu/ his:

e- casa do tio da moça/ the girl's house:

Atividade 8: Contos mais elaborados

Objetivo da atividade: Incentivar a produção de contos mais elaborados, identificar e produzir expressões nominais.

Resultado esperado: Espera-se que o aluno reconheça e crie expressões nominais para que, ao reescrevê-lo, consiga torná-lo ainda mais elaborado.

Orientação ao professor: Como citam Koch e Elias (2015): "uma das formas mais ricas de progressão é aquela que podemos realizar por meio de expressões nominais, isto é, aquelas expressões que constam de um núcleo nominal (substantivo), acompanhado ou não de determinantes (artigos, pronomes

adjetivos, numerais) e modificadores (adjetivos locuções adjetivas, orações adjetivas)." (KOCH; ELIAS, 2015, p. 147), por isso essas expressões serão exploradas nesta atividade.

8- Enunciado: No texto "Frio como o barro", identificamos os seguintes personagens principais: um fazendeiro, a filha do fazendeiro e um dos agricultores da fazenda. No conto, a personagem "filha do fazendeiro" foi retomada quantas vezes? Por quais palavras?

8.1- Suponhamos que o autor queira evitar que a palavra moça apareça seis vezes no conto. Ajude-o a criar e substituir o substantivo moça, como no exemplo, a seguir, com o substantivo aluna:

- . A aluna
- . A aluna estudiosa
- . A aluna de francês
- . A aluna que ganhou o prêmio³⁴

a- The young lady

- _____
- _____
- _____
- _____

b- The young man

- _____
- _____
- _____

³⁴ Fonte: (KOCH; ELIAS, 2015, p. 148)

c- The farmer

• _____

• _____

• _____

• _____

d- The uncle

• _____

• _____

• _____

• _____

Atividade 9: Contos mais elaborados

Objetivo da atividade: Incentivar a produção de contos mais elaborados.

Resultado esperado: Espera-se que o aluno utilize expressões nominais mais elaboradas para retomar seus referentes.

Orientação ao professor: Entregue ao aluno o conto que ele escreveu na "Produção inicial". Oriente-o para que observe seus personagens e a forma como foram retomados. Incentive-o a fazer o mesmo que fizeram na atividade anterior, agora com os personagens criados por ele.

9- Enunciado: Retome agora os personagens do seu conto escrito na "Produção inicial". Faça uma lista, como na atividade anterior, com todas as palavras ou expressões (em inglês) que poderiam ser usadas para referenciar seus personagens.

Personagem 1: _____

Personagem 2: _____

Personagem 3: _____

Este Módulo encerra-se com a atividade 9. Porém, o professor poderá utilizar o texto do aluno e, apoiando-se nestas atividades, elaborar outras que achar necessárias. É importante destacar que este é apenas um Módulo dentro de uma SD e que poderá utilizar-se de quantos Módulos forem necessários para possibilitar um melhor desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos, baseando-se nas dificuldades de aprendizagem que eles apresentam, seja com o gênero conto fantástico, seja com outro gênero textual.

As atividades propostas neste Módulo têm o objetivo de estimular os alunos a se apropriarem do conhecimento sobre as anáforas diretas por meio do gênero conto fantástico para que saibam empregá-las adequadamente,

contribuindo para que o leitor de seus textos compreenda claramente a mensagem. Além disso, as atividades propostas com o uso do GoogleTradutor também foram sugeridas para que os alunos reflitam sobre esse uso e, conhecendo as limitações desse recurso, sejam mais críticos e cautelosos ao utilizarem-no.

CONCLUSÃO

Para alcançar os objetivos deste trabalho, esta professora-pesquisadora pesquisou as diretrizes do ensino de língua estrangeira nos dias de hoje nas escolas públicas do Brasil. Verificou-se que este ensino parte de uma perspectiva sociodiscursiva de língua que trabalha com os gêneros textuais. Assim, seguiram-se estudos sobre o Interacionismo Sóciodiscursivo, o gênero como instrumento no ensino de língua e, especificamente, o gênero conto fantástico. Também, realizou-se uma pesquisa sobre o Google Tradutor, o que é, como funciona, quando surgiu, etc. Utilizando dois contos fantásticos para análise, verificou-se que a anáfora é um dos aspectos linguístico-discursivos mais propensos a apresentar inadequações após a utilização do Google Tradutor. Portanto, este trabalho também demandou a pesquisa de conceitos sobre coesão textual/coesão nominal, referenciação e anáfora direta. Esses conceitos fundamentaram a criação de atividades que, futuramente, poderão compor uma SD de escrita do gênero conto fantástico. Dessa forma, fez-se necessário buscar os fundamentos teóricos para definí-la.

Retomando as perguntas de pesquisa feitas na introdução desta dissertação, em relação à primeira questão, "Será que, para o ensino e aprendizagem de uma língua, o Google Tradutor pode ser usado sem restrições?", observou-se que o tradutor online tem sido aperfeiçoado no decorrer dos anos, e seu uso é frequente pelos alunos. No entanto, ele ainda apresenta inadequações ao traduzir um texto em português para o inglês, por isso, é necessário apontar aos alunos essas inadequações e capacitá-los para que saibam identificá-las e corrigi-las. Sendo assim, no capítulo 3, foram apresentadas atividades, com o uso do tradutor, que poderão ser usadas como material para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Para a segunda questão, "Quais inadequações linguístico-discursivas ocorrem ao utilizar o Google Tradutor dentro de uma proposta de produção textual escrita?", observou-se que o tradutor pode apresentar diversas inadequações,

porém, ao que concerne o gênero textual conto fantástico, a maior parte das inadequações está relacionada aos elementos linguísticos responsáveis pelas anáforas diretas.

Como resposta à terceira questão, "Quais atividades linguístico-discursivas podem ser propostas para que os alunos percebam essas inadequações, apropriem-se do recurso e transformem-no em instrumento para uma produção textual escrita?", podemos dizer que a apropriação do recurso pelo aluno pode ocorrer em uma proposta de estudo da Língua Inglesa por meio de um módulo de uma SD de produção escrita do gênero textual conto fantástico.

Durante a realização desta pesquisa, observou-se, também, o quanto a rede municipal de ensino, onde esta professora-pesquisadora atua, oferece um material de apoio ao professor coerente com o que é esperado pelos PCN. Porém, este mesmo material precisa ser enriquecido de conteúdo teórico e revisto como modelo de gênero prescritivo, pois compreender o trabalho com gêneros textuais não é algo fácil para professores que nunca experimentaram o ensino e aprendizagem por meio dos gêneros.

Na tentativa de orientar os professores, os organizadores da Matriz Curricular talvez não tenham se atentado para dois pontos, os quais poderiam ser analisados nas próximas edições. O primeiro tem a ver com a descrição da teoria em que o documento se baseia. O ISD não é citado em momento algum. Além disso, existem muitas trocas lexicais no documento quanto aos gêneros textuais, que, por vezes, fora chamado de gêneros do discurso, ou apenas gêneros. O segundo ponto está relacionado à ausência de modelos de gêneros textuais, ou suas fontes. Talvez para professores recém-formados isso não cause desconforto porque subentende-se que as universidades estão trabalhando essas questões em seus cursos. Porém, para professores com anos de formação, seriam necessários modelos para aproximá-los da teoria e permitir que mais alunos se beneficiem com o trabalho por meio dos gêneros textuais.

Este trabalho, também, possibilitou a esta professora-pesquisadora ampliar o conhecimento sobre o recurso do Google tradutor e refletir sobre o trabalho com

gêneros textuais no ensino de Língua Inglesa, as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no ensino de Língua Inglesa e as Sequências Didáticas no trabalho com os gêneros textuais.

A partir das atividades elaboradas, conclui-se que o Google Tradutor pode ser utilizado como instrumento de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa dentro de uma proposta fundamentada e, acima de tudo, orientada pelo professor. No caso deste trabalho, muitos estudos foram feitos pela professora-pesquisadora para que ela pudesse desenvolver um material que a auxiliasse na solução de uma problemática de sala de aula.

No entanto, por uma questão de tempo, as atividades elaboradas e apresentadas no capítulo 3 não puderam ser aplicadas. Espera-se que elas sejam utilizadas em sala de aula e registradas, para se transformarem em novos estudos e material de apoio aos professores.

Este trabalho é apenas um exemplo que ilustra o que o professor precisa fazer para sobreviver em sala em sala de aula: criar seu próprio material, como o módulo da SD de produção escrita com atividades que desenvolvam capacidades linguístico-discursivas no ensino de Língua, tendo o gênero textual como instrumento de trabalho e o Google Tradutor como recurso tecnológico de auxílio ao ensino. Por isso, destacamos a importância do professor na educação do país, assim como a importância de sua formação continuada e de sua valorização profissional.

REFERÊNCIAS

ABRIL. **O que são os parâmetros curriculares nacionais?** Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/materias_295305.shtml>. Acesso em: 08 abr. 2017.

ARANTES, E. **O papel das anáforas encapsuladoras na produção textual: da teoria à prática pedagógica.** 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-289.

BARROS, E. M. D. As capacidades de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n 54.1, 109-136, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v54n1/0103-1813-tla-54-01-00109.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BONINI, A. A noção de Sequência Textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: ECUC, 1999.

CAMILO, C. Como usar a tradução online. **Nova Escola**, Editora Abril, ano 32, n. 305, set. 2017.

DOZ, J.; CAGNON R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FONTANA, M. J. A anáfora direta: uma estratégia de progressão discursiva. **E-escrita**, Nilópolis, v.5, n.2, 139-150, 2014.

GOOGLE. **Inside the Google Translate.** Youtube, 9 jul. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_GdSC1Z1Kzs>. Acesso em: 13 abr. 2017.

GUIMARÃES, T. **Contos de terror e mistério - Tales of Terror and Mystery/ Edgar Allan Poe.** Tradução e adaptação de Telma Guimarães. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

JUNIOR, J. P. A língua do Google. **Veja**, Editora Abril, edição 2163, ano 43, n. 18, p. 122-131, 05 maio 2010.

KARNAL, A. R. **As estratégias de leitura sem e com o uso do Google Tradutor**. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **Sequência didática para leitura de contos fantásticos**. Taubaté: Projeto Observatório/UNITAU, 2011-2014. (Não publicado).

LOPES-ROSSI, M. A. G. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/3 (esp), p. 223-245, 2012.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R. (Org.). **Linguagem e educação: ensino e aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 123-164.

MARINELLO, A. F. **O gênero textual conto fantástico**. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (V SIGET), 2009, Caxias do Sul, RS. Disponível em: <http://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor>. Acesso em: 26 mar. 2017.

MARTINS, K. R. P. O fantástico em "O gato preto" de Edgar Allan Poe. **Cadernos da Fucamp**, v.16, n. 25. 2017. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/926/740>>. Acesso em: 11 out. 2017.

PAES, J. P. **Histórias fantásticas**. São Paulo: Ática, 1996.

POE, E. A. The Black Cat. In: **The Black Cat and Other Stories**. Retold by David Wharry. England: Person English Readers, 2008.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the horizon, MCV University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <<http://marcprensky.com/articles-in-publications/>> Acesso em: 27 fev. 2017.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular de Língua Inglesa: Ensino Fundamental**. São José dos Campos: SME, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Currículo de Língua Estrangeira Moderna LEM - inglês. In: SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio)**. São Paulo: SE, 2011. p. 107 a 144.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

SCHWARTZ, A. **Histórias assustadoras para contar no escuro**. Tradução por Cristiane Pacanowski. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

_____. **In a Dark, Dark Room and Other Scary Stories**. New York: HarperCollins Publishers, 1984.

_____. **Scary stories to tell in the dark**. New York: Scholastic Inc., 1989. Disponível em: <<https://archive.org/stream/B-001-014-456#page/n7/mode/2up>> Acesso em: 07 fev. 18.

SILVA, L. G. O uso de graded readers no ensino de inglês como língua adicional no programa Idiomas sem fronteiras. **BELT Brazilian English Language Teaching Journal**. Porto Alegre, v.6, 76-84, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/21240/0>> Acesso em: 5 nov. 2016.

TURNER, K. **Google Translate is getting really, really accurate**. The Washington Post, 3 out 2016. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/innovations/wp/2016/10/03/google-translate-is-getting-really-really-accurate/?utm_term=.de87e03fa893> Acesso em: 13 abr. 17.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

TUROVSKY, B. **Found in translation: More accurate, fluent sentences in Google Translate**. Google Blog, 15 nov. 2016. Disponível em: <<https://blog.google/products/translate/found-translation-more-accurate-fluent-sentences-google-translate/>> Acesso em: 13 jan. 2017.

ANEXOS

ANEXO 1 - Figura 5 - SD de leitura de contos: 1º procedimento

Projeto Observatório/UNITAU 2011 – 2014



“Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, nº 2303801000020107, financiado pela CAPES.

Coordenação: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi


Sequência didática para leitura de contos fantásticos

Adaptada de: FONSECA, Alex-Sandra de Assis Simão. **O gênero discursivo conto fantástico no processo sociocognitivo de leitura e escrita.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. 2012.

1 Primeiro procedimento

<p>Ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero conto fantástico:</p> <ol style="list-style-type: none"> O que quer dizer “fantástico”? O que será que caracteriza um conto como fantástico? (Pode-se lembrar de filmes com elementos fantásticos) Com que propósito comunicativo/objetivo um autor escreve um conto fantástico? Por que será que as pessoas gostam de ler contos fantásticos? Quais os temas possíveis abordados pelo conto fantástico? <p>Nível de compreensão esperado: conhecimentos básicos sobre o gênero</p>  	<p>Conhecimentos desejáveis para não confundir conto fantástico com conto maravilhoso:</p> <p>CONTO FANTÁSTICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Situação inicial com personagens vivendo uma vida comum. Na maior parte dos contos, o narrador participa das ações descritas. Interferência de um acontecimento estranho, fora do comum, aparentemente sobrenatural, que não se aplica à realidade palpável. Hesitação das personagens e do leitor decorrente do diálogo inconcluso entre o racional e o não racional (aparentemente sobrenatural); o conto não esclarece se se trata de ilusão, produto da imaginação, ou de verdade regida por leis desconhecidas. O leitor se identifica com o personagem, admite o mistério, entretanto, se debate com ele. Será possível? Será sonho? Será imaginação? Será delírio do personagem por causa de sua doença? Haverá uma explicação racional para esses acontecimentos? O leitor não perde a noção da realidade, por isso os acontecimentos estranhos, fora do comum, aparentemente sobrenaturais lhe causam surpresa e dúvida. Certos acontecimentos vão criando um conflito no conto; a hesitação entre o real e o não real (fantástico) aumenta; o leitor sente que algo grave, trágico, fantástico está para acontecer. Há um momento de maior tensão na história – o clímax. O desfecho da história se dá por algum acontecimento fantástico ou pela confirmação do elemento fantástico apresentado no início. Esse desfecho não pode ser explicado pelas leis naturais que conhecemos, mas na maioria das vezes, ou para muitas pessoas, pode parecer um fenômeno possível. Quem sabe? Será? A dúvida permanecerá com o leitor. Alguns exemplos de acontecimentos fantásticos: viagem no tempo; pessoas transformando-se em animais ou objetos, libertando-se da força da gravidade, tornando-se invisíveis, mudando de tamanho, interferindo nos fenômenos naturais; seres não conhecidos no mundo real; animais em atitudes não naturais; vida e morte ou vida após morte se interpenetrando. O sobrenatural nutre o fantástico, mas o medo não é um elemento obrigatório no conto fantástico. Em resumo: conforme Todorov (2006): na literatura fantástica o narrador da história e o leitor hesitam face a acontecimento. <p>Há conto fantástico: 1) por si só (pelo deleite de uma situação estranha, meio atordoante); 2) por ironia (para criticar aspectos do comportamento humano) e/ou como metáfora da vida, representando desafios, proibições, medos, preconceito, situações de humilhação e repressão.</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidade da Prova Brasil associada a esses conhecimentos: D12 - identificação da finalidade do texto
--	--

ANEXO 2 - Figura 6 - SD de leitura de contos: 1º e 2º procedimentos

	<p>CONTO MARAVILHOSO (informações para distingui-lo do conto fantástico)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conforme Todorov (2006), no conto maravilhoso o leitor e os personagens aceitam o sobrenatural sem questionamento, pois o conto maravilhoso é uma ficção mais radical. • Mundo do faz de conta, do era uma vez (tempo vago); espaço indeterminado; a história ocorre fora do nosso tempo ou espaço. • Objetos têm alma, animais e plantas falam; fada; bruxa. • Humanos convivem no dia a dia com seres sobrenaturais. • Personagem principal (protagonista) do bem; personagem antagonistas (do mal); pode haver outros personagens. • Surge um problema, desafio, proibição, mistério, obstáculo provocado pelo antagonista e que causará sofrimento do protagonista. • Interferência de um elemento mágico para ajudar o personagem que sofre: varinha de condão, chave mágica, bota de 7 léguas, feijão mágico, deuses, seres sobrenaturais, fadas, anjos, demônios, duende, animal encantado... • Desfecho da história: reestabelecem-se a paz e a harmonia, por casamento, recompensa, conquista de um objeto ou demanda (objetivo), socorro, salvação, metamorfose... <p>ALGUNS CONTOS OU FILMES PODEM MISTURAR O FANTÁSTICO E O MARAVILHOSO, ex: A Bela e a Fera; Harry Potter</p> <p>Referência: TODOROV, T. <i>As estruturas narrativas</i>. São Paulo: Perspectiva, 2006.</p>
---	---

2 Segundo procedimento

<p>Leitura global, rápida (dos elementos mais destacados) de um conto fantástico selecionado pelo professor e objetivo para a primeira leitura completa</p> <ol style="list-style-type: none"> Pelo título e pela ilustração (se houver), é possível saber qual é o assunto desse conto? Quem é o autor? Já o conhecemos? <p>Leia o conto para descobrir o que aconteceu de fantástico.</p> <p>Nível de compreensão esperado: mínimo; levantamento de hipóteses e curiosidades sobre a história</p>	<p>Habilidades da Prova Brasil associadas a esses conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • D5 - interpretação com auxílio de material gráfico • D1 - localização de informações explícitas • D4 - inferências de informação implícita (no caso, o possível assunto do conto)
--	--

ANEXO 3 - Figura 7 - SD de leitura de contos: 3º e 4º procedimentos

3 Terceiro procedimento (pode-se utilizar o quadro para anotações das partes do conto – ver anexo)

<p>Estabelecimento de objetivos para leitura completa do conto</p> <p>→ Perguntas para respostas por escrito:</p> <p>a) As personagens tinham uma vida comum?</p> <p>b) O que acontece de estranho, inusitado, fora do comum, aparentemente sobrenatural que perturba a normalidade da vida dos personagens?</p> <p>c) Quais os principais acontecimentos que criam um conflito na história?</p> <p>d) Qual foi o momento de maior tensão da história?</p>	<p>Elementos constitutivos do conto fantástico a serem compreendidos (localizados ou inferidos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação inicial dos personagens (vida comum, em harmonia) • Interferência do elemento fantástico no cotidiano das personagens. • Surgimento de um conflito no conto. • Momento de maior tensão da história. • Desfecho da história. • Escolhas lingüísticas que contribuem para o clima da história <p>Habilidades da Prova Brasil associadas a esses</p>
<p>e) Que trechos ou palavras contribuem para o clima ou momentos de tensão da história?</p> <p>f) O conflito se resolveu? De que maneira?</p> <p>g) No texto, o que significa a palavra ...? (Se houver palavras difíceis que mereçam ser exploradas).</p> <p>Nível de compreensão esperado: Compreensão básica da narrativa; inferências com certa complexidade.</p>	<p>elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • D4 - Inferências de informação implícita (no caso, dos elementos e estrutura do conto) • D10 - Identificação do conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa • D3 - Inferência de sentido de palavra ou expressão

4 Quarto procedimento

<p>Posicionamento crítico do leitor</p> <p>a) Você acha que esse conto poderia mesmo acontecer na realidade?</p> <p>b) Você gostou da história? Gostou do desfecho da história? Não gostou? Por quê? Você o mudaria?</p> <p>c) Conhece histórias (contos, filmes, fatos relatados por conhecidos) que têm alguma semelhança com essa?</p> <p>d) Gostaria de ler outros contos fantásticos?</p> <p>Nível de compreensão esperado: Inferências sobre a qualidade do texto e o tratamento das informações, de acordo com as características do gênero; estabelecimento de relações dialógicas com outros textos, filmes, desenhos animados, histórias já ouvidas...</p>	<p>Habilidades da Prova Brasil associadas</p> <p>OBS.: Não há descritores da Prova Brasil referentes a esse nível de inferência.</p>
---	---

ANEXO 4 - Transcrição do vídeo *Inside of Google Translate*

Google Translate is a free tool that enables you to translate sentences, documents and even whole websites instantly. But how exactly does it work? While it may seem like we have a room full of bilingual elves working for us, in fact all of our translations come from computers. These computers use a process called 'statistical machine translation' -- which is just a fancy way to say that our computers generate translations based on patterns found in large amounts of text.

But let's take a step back. If you want to teach someone a new language you might start by teaching them vocabulary words and grammatical rules that explain how to construct sentences. A computer can learn foreign language the same way - by referring to vocabulary and a set of rules. But languages are complicated and, as any language learner can tell you, there are exceptions to almost any rule. When you try to capture all of these exceptions, and exceptions to the exceptions, in a computer program, the translation quality begins to break down. Google Translate takes a different approach.

Instead of trying to teach our computers all the rules of a language, we let our computers discover the rules for themselves. They do this by analyzing millions and millions of documents that have already been translated by human translators. These translated texts come from books, organizations like the UN and websites from all around the world. Our computers scan these texts looking for statistically significant patterns -- that is to say, patterns between the translation and the original text that are unlikely to occur by chance. Once the computer finds a pattern, it can use this pattern to translate similar texts in the future. When you repeat this process billions of times you end up with billions of patterns and one very smart computer program. For some languages however we have fewer translated documents available and therefore fewer patterns that our software has detected. This is why our translation quality will vary by language and language pair. We know our translations aren't always perfect but by constantly providing new translated texts we can make our computers smarter and our translations better. So next time you translate a sentence or webpage with Google Translate,

think about those millions of documents and billions of patterns that ultimately led to your translation - and all of it happening in the blink of an eye.

ANEXO 5 - Conto The Black Cat

You are not going to believe this story. But it is a true story, as true as I sit here writing it - as true as I will die in the morning. Yes, this story ends with my end, with my death tomorrow.

I have always been a kind and loving person - everyone will tell you this. They will also tell you that I have always loved animals more than anything. When I was a little boy, my family always had many different animals round the house. As I grew up, I spent most of my time with them, giving them their food and cleaning them.

I married when I was very young, and I was happy to find that my wife loved all of our animal friends as much as I did. She bought us the most beautiful animals. We had all sorts of birds, gold fish, a fine dog and a cat.

The cat was a very large and beautiful animal. He was black, black all over, and very intelligent. He was so intelligent that my wife often laughed about what some people believe; some people believe that all black cats are evil, enemies in a cat's body.

Pluto - this was the cat's name - was my favorite. It was always I who gave him his food, and he followed me everywhere. I often had to stop him from following me through the streets! For years, he and I lived happily together, the best of friends.

But during those days I was slowly changing. It was that evil enemy of Man called Drink who was changing me. I was not kind, loving person people knew before. I grew more and more selfish. I was often suddenly angry about unimportant things. I began to use bad language, most of all with my wife. I even hit her sometimes. And by that time, of course, I was often doing horrible things to our animals. I hit all of them - but never Pluto. But, my illness was getting worse - oh yes, drink is an illness! Soon I began to hurt my dear Pluto too.

I remember that night very well. I came home late, full of drink again. I could not understand why Pluto was not pleased to see me. The cat was staying away from me. My Pluto did not want to come near me! I caught him and picked him up, holding him strongly. He was afraid of me and bit my hand.

Suddenly, I was not myself any more. Someone else was in my body: someone evil, and mad with drink! I took my knife from my pocket, held the poor animal by his neck and cut out one of his eyes.

The next morning, my mind was full of pain and horror when I woke up. I was deeply sorry. I could not understand how I could do such an evil thing. But drink soon helped me to forget.

Slowly the cat got better. Soon he felt no more pain. There was now only an ugly dry hole where the eye once was. He began to go round the house as usual again. He never came near me now, of course, and he ran away when I went too close.

I knew he didn't love me any more. At first I was sad. Then, slowly, I started to feel angry, and I did another terrible thing...

I had to do it - I could not stop myself. I did it with a terrible sadness in my heart - because I knew it was evil. What did I do? I caught the cat and hung him by his neck from a tree until he was dead.

That night I woke up suddenly - my bed was on fire. I heard people outside shouting, 'Fire! Fire!' Our house was burning! I, my wife and our servant were lucky to escape. We stood and watched as the house burned down to the ground.

There was nothing left of the building the next morning. All the walls fell down during the night, except one - a wall in the middle of the house. I realized why this wall did not burn: because there was new plaster on it. The plaster was still quite wet.

I was surprised to see a crowd of people next to the wall. They were talking, and seemed to be quite excited. I went closer and looked over their shoulders. I

saw a black shape in the new white plaster. It was the shape of a large cat, hanging by its neck.

I looked at the shape with complete horror. Several minutes passed before I could think clearly again. I knew I had to try to think clearly. I had to know why it was there.

I remembered hanging the cat in the garden of the house next door. During the fire the garden was full of people. Probably, someone cut the dead cat from the tree and threw it through the window - to try and wake me. The falling walls pressed the animal's body into the fresh plaster. The cat burned completely, leaving the black shape in the new plaster. Yes, I was sure that was what happened.

But I could not forget that black shape for months. I even saw it in my dreams. I began to feel sad about losing the animal. So I began to look for another one. I looked mostly in the poor parts of our town where I went drinking. I searched for another black cat, of the same size and type as Pluto.

One night, as I sat in a dark and dirty drinking-house, I noticed a black object on top of a cupboard, near some bottles of wine. I was surprised when I saw it. 'I looked at those bottles a few minutes ago', I thought, 'and I am sure that object was not there before...'

I got up, and went to see what it was. I put my hand up, touched it, and found that it was a black cat - a very large one, as large as Pluto. He looked like Pluto too - in every way but one: Pluto did not have a white hair anywhere on his body; this cat had a large white shape on his front.

He got up when I touched him, and pressed the side of his head against my hand several times. He liked me. This was the animal I was looking for! He continued to be very friendly and later, when I left, he followed me into the street. He came all the way home with me - we now had another house - and came inside. He immediately jumped up on to the most comfortable chair and went to

sleep. He stayed with us, of course. He loved both of us and very soon he became my wife's favourite animal.

But, as the weeks passed, I began to dislike the animal more and more. I do not know why, but I hated the way he loved me. Soon, I began to hate him - but I was never unkind to him. Yes, I was very careful about that. I kept away from him because I remembered what I did to my poor Pluto. I also hated the animal because he only had one eye. I noticed this the morning after he came home with me. Of course, this only made my dear wife love him more!

But the more I hated the cat, the more he seemed to love me. He followed me everywhere, getting under my feet all the time. When I sat down, he always sat under my chair. Often he tried to jump up on my knees. I wanted to murder him when he did this, but I did not. I stopped myself because I remembered Pluto, but also because I was afraid of the animal.

How can I explain this fear? It was not really a fear of something evil... but then how else can I possibly describe it? Slowly, this fear grew into horror. Yes, horror. If I tell you why, you will not believe me. You will think I am mad.

Several times, my wife took the cat and showed me the white shape on his chest. She said the shape was slowly changing. For a long time I did not believe her, but slowly, after many weeks, I began to see that she was right. The shape was changing. Its sides were becoming straighter and straighter. It was beginning to look more and more like an object... After a few more weeks, I saw what the shape was. It was impossible not to see! There, on his front, was the shape of an object I am almost too afraid to name... It was that terrible machine of pain and death - yes, the GALLOWS!

I no longer knew the meaning of happiness, or rest. During the day, the animal never left me. At night he woke me up nearly every hour. I remember waking from terrible dreams and feeling him sitting next to my face, his heavy body pressing down on my heart!

I was now a very different man. There was not the smallest piece of good left in me. I now had only evil thoughts - the darkest and the most evil thoughts. I hated everyone and everything, my dear wife too.

One day she came down into the cellar with me to cut some wood (we were now too poor to have a servant). Of course, the cat followed me down the stairs and nearly made me fall. This made me so angry, that I took the axe and tried to cut the animal in two. But as I brought the axe down, my wife stopped my arm with her hand. This made me even more angry, and I pulled her hand away from my wrist, lifted the tool again, brought it down hard and buried it in the top of her head.

I had to hide the body. I knew I could not take it out of the house. The neighbours noticed everything. I thought of cutting it into pieces and burning it. I thought of burying it in the floor of the cellar. I thought of throwing it into the river at the end of the garden. I thought of putting it into a wooden box and taking it out of the house that way. In the end, I decided to hide the body in one of the walls of the cellar.

It was quite an old building, near the river, so the walls of the cellar were quite wet and the plaster was soft. There was new plaster on one of the walls, and I knew that this wall was very thick. I could hide the body in the middle of it.

It was not difficult. I took off some plaster, took out a few stones and made a hole in the earth that filled the middle of the wall. I put my wife there, put back the stones, made some new plaster and put it on the wall. Then I cleaned the floor, and looked carefully round. Everything looked just as it did before. Nobody would ever know.

Next, I went upstairs to kill the cat. The animal was bringing me bad luck. I had to kill it. I searched everywhere, but I could not find him. I was sure it was because of my wife's murder; he was too clever to come near me now.

I waited all evening, but I did not see the evil animal. He did not come back during the night either. And so, for the first time in a long time, I slept well. When I woke up the next morning, I was surprised to see that the cat still was not there.

Two, three days passed, and there was still no cat. I cannot tell you how happy I began to feel. I felt so much better without the cat. Yes, it was he who brought me all my unhappiness. And now, without him, I began to feel like a free man again. It was wonderful - no more cat! Never again!

Several people came and asked about my wife, but I answered their questions easily. Then, on the fourth day, the police came. I was not worried when they searched the house. They asked me to come with them as they searched. They looked everywhere, several times. Then they went down into the cellar. I went down with them, of course. I was not a bit afraid. I walked calmly up and down, watching them search.

They found nothing, of course, and soon they were ready to go. I was so happy that I could not stop talking as they went up the stairs. I did not really know what I was saying. 'Good day to you all, dear sirs.' I said. 'Yes, this is a well-built old house, isn't it? Yes, a very well-built old house. These walls - are you going, gentlemen? - these walls are strong, aren't they?' I knocked hard on the part of the wall where my wife was.

A voice came from inside the wall, in answer to my knock. It was a cry, like a child's. Quickly, it grew into a long scream of pain and horror. I saw the policemen standing on the stairs with their mouths open. Suddenly, they all ran down in a great hurry and began breaking down the wall. It fell quickly, and there was my wife, standing inside. There she was, with dried blood all over her head, looking at them. And there was the cat, standing on her head, his red mouth wide open in a scream, and his one gold eye shining like fire. The clever animal! My wife was dead because of him, and now his evil voice was sending me to the gallows.

ANEXO 6 - Tradução do excerto do conto *The Black Cat* (Quadro 4)**Quadro 4** - Excerto do conto *The Black Cat* (1)

You are not going to believe *this story*. But it is a *true story*, as true as I sit here writing *it* - as true as I will die in the morning. Yes, *this story* ends with *my end*, with *my death* tomorrow.

I have always been a *kind and loving person* - everyone will tell you this. They will also tell you that I have always loved *animals* more than anything. When I was a little boy, *my family* always had *many different animals* around the house. As I grew up, I spent most of *my time* with *them*, giving *them their food* and cleaning *them*.

[...]

Você não vai acreditar *nesta história*. Mas ela é uma *história verdadeira*, tão verdadeira como *eu* sento aqui para escrevê-la - tão verdadeira como *eu* morrerei pela manhã. Sim, *esta história* termina com o *meu fim*, com *minha morte* amanhã.

Eu sempre fui uma *pessoa generosa e amorosa* - todos lhe dirão isso. Eles também te dirão que *eu* sempre amei *animais* mais que tudo. Quando *eu* era um menino, *minha família* sempre teve *muitos animais diferentes* ao redor de casa. Conforme *eu* crescia, *eu* gastava a maior parte do *meu tempo* com *eles*, dando comida para *eles* e limpando-os.

[...]

ANEXO 7: Tradução do Trecho 1 da Atividade 1 (página 65)**Trecho 1:**

Next, I went upstairs to kill the cat. The cat was bringing me bad luck. I had to kill the cat. I searched everywhere, but I could not find the cat. I was sure it was because of my wife's murder; the cat was too clever to come near me now.

Depois eu subi as escadas para matar o gato. O gato estava me trazendo má sorte. Eu tinha que matar o gato. Eu procurei em todo lugar, mas não conseguia encontrar o gato. Eu estava certo de que isso era por causa do assassinato da minha esposa, o gato era muito inteligente para se aproximar de mim agora.

ANEXO 8: Tradução do Trecho 2 da Atividade 3 (página 68)

Trecho 2:

You are not going to believe this story. But it is a true story, as true as I sit here writing it - as true as I will die in the morning. Yes, this story ends with my end, with my death tomorrow.

*I have always been a **kind and loving person** - everyone will tell you this. They will also tell you that I have always loved animals more than anything. When I was a little boy, my family always had many different animals round the house. As I grew up, I spent most of my time with them, giving them their food and cleaning them.*

*I married when I was very young, and I was happy to find that my wife loved all of our animal friends as much as I did. **She** bought us the most beautiful animals. **We** had all sorts of birds, gold fish, a fine dog and a cat.*

*The cat was a **very large and beautiful animal**. **He** was black, black all over, and **very intelligent**. He was so intelligent that my wife often laughed about what some people believe; some people believe that all black cats are evil, enemies in a cat's body.*

***Pluto** - this was the cat's name - was my favorite. It was always I who gave **him his** food, and he followed **me** everywhere. I often had to stop him from following me through the streets! For years, he and I lived happily together, the best of friends.*

*But during those days I was slowly changing. It was that evil enemy of Man called Drink who was changing me. I was **not kind, loving person** people knew before. I grew more and more selfish. I was often suddenly angry about unimportant things. I began to use bad language, most of all with my wife. I even hit **her** sometimes. And by that time, of course, I was often doing horrible things to our animals. I hit all of them - but never Pluto. But, my illness was getting worse - oh yes, drink is an illness! Soon I began to hurt my **dear Pluto** too.*

[...]

Você não vai acreditar nesta história. Mas ela é uma história verdadeira, tão verdadeira como eu sento aqui para escrevê-la - tão verdadeira como eu morrerei pela manhã. Sim, esta história termina com o meu fim, com minha morte amanhã.

Eu sempre fui uma pessoa generosa e amorosa - todos lhe dirão isso. Também te dirão que eu sempre amei animais mais que tudo. Quando eu era um menino, minha família sempre teve muitos animais diferentes ao redor de casa. Conforme eu crescia, eu gastava a maior parte do meu tempo com eles, dando comida para eles e limpando-os.

Eu casei quando eu era muito novo e estava feliz por saber que minha esposa amava todos os meus amigos animais da mesma forma que eu os amava. Ela comprou para nós os animais mais bonitos. Nós tínhamos todos os tipos de pássaros, peixes dourados, um belo cachorro e um gato.

O gato era um animal grande e bonito. Ele era preto, preto por inteiro, e muito inteligente. Ele era tão inteligente que minha esposa sempre ria sobre o que algumas pessoas acreditavam; algumas pessoas acreditavam que todos os gatos pretos eram maus, inimigos no corpo de um gato.

Pluto - esse era o nome do gato - era meu favorito. Era sempre eu quem dava a ele sua comida, e ele me seguia para todo lugar. Eu sempre tinha que fazer ele parar de me seguir pelas ruas! Por anos ele e eu vivemos felizes juntos, melhores amigos. Mas nesses últimos dias eu estava mudando vagarosamente. Era esse terrível inimigo do Homem chamado Bebida que estava me modificando. Eu não era mais a pessoa gentil e amorosa que todos conheciam antes. Eu me tornava cada vez mais e mais egoísta. Eu sempre estava bravo, repentinamente, com coisas sem importância. E comecei a usar palavras baixas, muitas vezes com minha esposa. Eu até bati nela algumas vezes. A essa altura, claro, já estava fazendo coisas horríveis para os nossos animais. Eu bati em todos eles - mas nunca em Pluto. Mas, minha doença ficava cada vez pior - sim, beber é uma doença! Logo comecei a machucar meu querido Pluto também.

[...]