

O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DE LE: A PRODUÇÃO ESCRITA EM FOCO

Camila Teixeira Saldanha²⁴

Maria José Laiño²⁵

Resumo: Fundamentado essencialmente nas concepções sócio-interacionistas sobre gêneros textuais/discursivos de Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]) e Antunes (2009), este trabalho tem como objetivo geral apresentar duas sequências didáticas (SD) com vistas ao desenvolvimento da habilidade de produção escrita em língua estrangeira (LE). Em termos metodológicos, as propostas estão ancoradas nos preceitos teóricos defendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para quem o ensino de línguas está organizado a partir da concentração dos gêneros textuais/discursivos, levando em consideração os diferentes domínios sociais de comunicação. As SD propostas são fruto de nossa experiência como professoras formadoras em cursos de Letras e, sobretudo, de nossas teses de doutorado, apresentadas ao Programa de Estudos da Tradução – PGET/UFSC. Frente a nossa prática docente e análise dos trabalhos que viemos desenvolvendo na última década, constatamos que a elaboração e aplicação de atividades por meio de SD proporcionam movimentos edificadores em relação ao processo de escrita dos estudantes em LE, bem como a reflexão sobre a elaboração de atividades didáticas para a formação de futuros profissionais de Letras.

Palavras-chave: Gêneros textuais/discursivos; Ensino de línguas; Produção escrita em LE.

Resumen: Fundamentado esencialmente en las concepciones socio-interaccionales sobre géneros textuales/discursivos de Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]) y Antunes (2009), este artículo tiene como objetivo general presentar dos secuencias didácticas (SD) que desarrollan la habilidad de producción escrita en lengua extranjera (LE). Las propuestas están apoyadas en los preceptos teóricos defendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para quienes la enseñanza de lenguas está organizada a partir de la concentración de géneros textuales/discursivos, llevando en consideración los diferentes dominios sociales de la comunicación. Las SD propuestas son fruto de nuestra experiencia como docentes formadoras en cursos de Letras y, sobre todo, de nuestras tesis de doctorado, presentadas al *Programa de Estudos da Tradução* – PGET/UFSC. De acuerdo a nuestra práctica docente y análisis de los trabajos que desarrollamos en la última década, percibimos que la elaboración y aplicación de

24. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - camila.saldanha@ufsc.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0871-7810>

25. Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - marialaino@uffs.edu.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5050-4643>

actividades a partir de SD proporcionan avances en relación al proceso de escritura de los estudiantes en LE, así como la reflexión sobre la elaboración de actividades didácticas para la formación de futuros profesionales de Letras.

Palabras clave: Géneros textuales/discursivos; Enseñanza de lenguas; Producción escrita en LE.

Considerações iniciais

Língua e gêneros textuais/discursivos²⁶ estão intimamente ligados e formam uma simbiose que organiza a comunicação entre os seres humanos. Para cada situação comunicativa, temos diversos gêneros que funcionam de comum acordo pela comunidade que os usa e os cria, de acordo com suas necessidades. Segundo as ideias de Bakhtin (1997 [1979]), os gêneros são compostos por elementos composicionais, conteúdo específico e por aspectos linguísticos, como recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Para ele, conteúdo temático, estilo e construção composicional estão indissoluvelmente atrelados ao todo do texto e são, de maneira igualitária, marcados pelas particularidades apresentadas por um determinado campo da comunicação.

A visão bakhtiniana, inclusive, fundamenta o ensino de línguas em documentos oficiais da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), entretanto, ainda há um longo caminho pela frente para que, de fato, a teoria dos gêneros seja aplicada em sala de aula de línguas, seja materna, adicional ou estrangeira.

Embora os gêneros textuais/discursivos sejam um tema sobre o qual já há um grande material de pesquisa (teses, dissertações, artigos, entre outros), percebemos que o objeto linguístico ainda é abordado de uma maneira tradicional, em que se reserva muito tempo em sala de aula para explicações de regras gramaticais e aspectos morfológicos e o texto é usado como pretexto para abordar apenas questões estruturais da língua.

O processo de aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, não envolve apenas o conhecimento de regras gramaticais, sintáticas e morfológicas, mas também está formado de conhecimentos históricos, culturais e sociais. Para que a comunicação ocorra, é necessário conhecer elementos gramaticais da língua, mas também levar em conta o interlocutor, a situação comunicativa e o contexto em que ela se insere. Para cada situação comunicativa, serão usados gêneros específicos, que têm sua estrutura relativamente estável e que requerem adequações e adaptações da língua, orquestradas pelos sujeitos. Portanto, o estudo dos gêneros textuais/discursivos no ambiente escolar se torna peça-

26. Neste trabalho usamos esta nomenclatura por compreender que todo texto tem suas características tanto textuais, de forma e estrutura, quanto discursivas, no que se refere às ideologias e questões contextuais que extrapolam os limites textuais formais (BEZERRA, 2017).

chave para edificar indivíduos que sabem mobilizar-se pelas diferentes situações comunicativas de maneira adequada, demonstrando domínio linguístico.

A fim de ilustrar o trabalho com os gêneros em sala de aula de línguas, este trabalho tem como objetivo apresentar duas de sequências didáticas (SD), ancoradas no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujas propostas trabalham com os gêneros publicidade e folheto informativo em aulas de língua estrangeira (LE), com foco na habilidade de produção escrita.

Este artigo está composto por três seções nas quais se discute sobre: (i) o ensino de línguas e os gêneros textuais/discursivos, baseado nas ideias de Bakhtin (1997; 2014) e Antunes (2009); (ii) a habilidade de produção escrita, em que são apresentadas e discutidas algumas especificidades inerentes ao trabalho com essa habilidade específica; por fim, (iii) duas propostas de sequências didáticas (SD), em que se descreve as etapas sugeridas.

O ensino de línguas e os gêneros textuais/discursivos

Antes de adentrarmos em questões relativas ao ensino de línguas e sua estreita relação com os gêneros textuais/discursivos, destacamos a importância dos estudos de Mikhail Bakhtin para as interações comunicativas. Para o autor, a linguagem tem um caráter sócio-histórico-cultural, ou seja, é uma atividade social, decorrente da interação entre os indivíduos, sem desconsiderar a língua como um sistema simbólico ordenado. A partir disso, a língua é tomada como um conjunto de atividades que se desenvolvem em contextos comunicativos historicamente situados, nos quais seus usuários agem ou se expressam com ações dirigidas aos propósitos de cada circunstância comunicativa.

Sob esse mesmo viés, Antunes (2009) destaca duas dimensões da língua: a primeira é relativa ao sistema em si mesmo, autônomo, como um conjunto de recursos linguísticos disponíveis. De outro lado, a autora frisa a dimensão da língua em uso, ou seja, de um sistema atrelado à realidade sócio histórica de um povo, deixando de ser puro conjunto de signos (significante x significado) para ser fenômeno social, como uma prática de atuação interativa.

Frente a essas considerações, entendemos que, ao nos posicionarmos com relação ao conceito de língua sob uma perspectiva sociointerativa, assumimos que ela é ampla e heterogênea, o que pressupõe uma visão fora dos padrões monolíticos recorrentes e contempla algumas variáveis, reiteradas por Antunes (2009).

Costa e Salces (2013) sustentam a ideia de que nenhuma análise linguística deve ser realizada sem considerarmos o contexto em que uma frase ou oração está inserida, uma vez que a situação imediata de produção de um texto mobiliza alguns conhecimentos que dizem respeito ao lugar de onde

se escreve ou fala, a época (quando), quem é o emissor e destinatário da prática comunicativa. Nesse mesmo sentido, Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]) já afirmava que o “sentido da palavra é totalmente determinado por seu *contexto*. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (p. 109, grifo nosso).

De acordo com Bakhtin (1997[1979]) o uso da língua se dá por meio de textos (orais e escritos) concretos e únicos, pronunciados individualmente, que refletem condições determinadas de certos campos da atividade humana, porém, cada campo de utilização da língua concebe seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denomina gêneros do discurso.

Ancoradas nos conceitos de língua e gêneros textuais/discursivos supramencionados, a seguir nos ocupamos de algumas implicações pedagógicas no ensino de línguas através dos gêneros, partindo da premissa de que esses são instrumentos legítimos que oportunizam o ensino de uma LE através de contextos autênticos e contextualizados de uso da língua.

Os gêneros e o ensino de LE – diretrizes nacionais

Muitas dessas discussões estão embaladas em razão das diretrizes nacionais que reforçam a importância dos gêneros no ensino de línguas como uma ferramenta para a vida real e, igualmente, sinalizam o compromisso e o dever da escola em salientar a importância da aprendizagem da linguagem sob um olhar de um gênero e a relevância deste na vida do cidadão, não só dentro da escola, mas, sobretudo, na vida cotidiana (SANTOS, 2010).

Dentro do âmbito educacional, damos destaque para alguns documentos nacionais, tais como os PCN (1997), as OCEM (2006) e o PNLD (2016) que discorrem sobre a relevância de componentes que envolvem o ensino de LE. Tais documentos, em linhas gerais, traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento quando trabalhado de *forma contextualizada* e quanto à interdisciplinaridade, promovendo o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2016).

No que compete ao ensino de LE, vale ressaltar que os PCNs partem da natureza *sociointeracional* da língua, o que significa considerar alguns aspectos importantes no ato comunicativo, seja na modalidade oral ou escrita. Entre os aspectos citados, destacamos dois que julgamos relevantes: a) o destinatário da mensagem e o enunciador – aquele que comunica algo; b) o tempo e espaço social no qual estão inseridos o emissor e receptor da mensagem. Segundo os PCN, esses aspectos são determinantes para a comunicação, já que quando fazemos uso da linguagem, o fazemos de algum lugar

determinado social e historicamente (BRASIL, 2016).

As OCEM (2006), ao tratarem do ensino de línguas estrangeiras para o ensino médio, focalizam seus objetivos, basicamente, na leitura, na prática escrita e oral de forma contextualizada. *Segundo essas orientações, os textos lidos em sala de aula devem partir de temas de interesse dos alunos e que lhes proporcionem uma reflexão sobre a sociedade na qual vivemos e a ampliação da visão de mundo* (OCEM, 2006). Igualmente prezam por atividades que incluam temáticas relevantes, que relacionem de alguma forma o entorno cultural do aluno com a LE, contemplando diferentes gêneros textuais/discursivos.

A habilidade de produção escrita

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), aprender a habilidade de produção escrita é uma das finalidades do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Os autores afirmam que saber escrever é condição mínima para que o sujeito possa integrar-se na vida em sociedade, em suas diferentes esferas, já que nos comunicamos a partir de gêneros textuais/discursivos, como já afirmava Bakhtin (1997[1979]).

No entanto, o ensino da habilidade de produção escrita pode ser tão complexo quanto a própria tarefa de escrever. Daniel Cassany (2010) descreve um experimento feito por Flower e Hayes no início dos anos 1980, que teve por objetivo mapear o ritual de produção escrita de escritores competentes; professores que ministravam aulas de produção textual e de inexperientes; alunos dessas disciplinas, que apresentavam problemas recorrentes de escrita. O teste avaliou alguns pontos específicos que permeiam a atividade textual: o planejamento, a consciência dos leitores, a revisão, as correções e o processo recursivo da escritura.

Ao final do estudo, o teste revelou que os escritores aprendizes não faziam roteiros de escrita e começavam a escrever de maneira imediata, sem sequer pensar em um público leitor específico, ainda que simulado. Já os escritores competentes tinham consciência de todos os elementos da produção escrita e reservavam mais tempo para revisar e fazer correções de suas produções, além de direcioná-las a destinatários específicos. Este fato demonstra que dominar o processo de escrita leva tempo e é resultado de um movimento constante de escrever e reescrever.

Para Cassany (2010), o texto deve ter como função principal a de comunicar algo, e para isso, propõe que algumas regras básicas sejam usadas no processo de escrita. As principais são: adequação, coesão e coerência. Estas regras se tornam determinantes para atingir a função comunicativa, e requerem do aprendiz um conhecimento que vai além das questões gramaticais e estruturais da língua.

A adequação é um elemento determinante para aprimorar os conhecimentos mais refinados de uma língua e para saber como comportar-se nas diversas situações. Cassany (2010) explica que “qualquer língua apresenta variações: todos os membros de uma comunidade linguística não falam, nem escrevem da mesma forma, nem utilizam a língua do mesmo modo nas diferentes situações comunicativas” (p. 32-33, tradução nossa). Portanto, é a partir do trabalho com os diferentes gêneros textuais/discursivos, que o estudante percebe a plasticidade da língua de acordo com seus objetivos comunicativos, demarcados pelas diferentes situações contextuais.

Marcuschi (2008) esclarece que toda produção de texto envolve e articula três aspectos: linguísticos, sociais e cognitivos. Isto quer dizer que autor/produtor e leitor/receptor têm uma conexão quando um texto é produzido, pois cada um está culturalmente contextualizado e não isolado em polos extremos. Marcuschi (2008) ainda aponta que “essas relações devem ser muito bem entendidas, pois não são estanques nem tão paralelas. Tudo aqui se imbrica numa relação muito estreita” (p. 95).

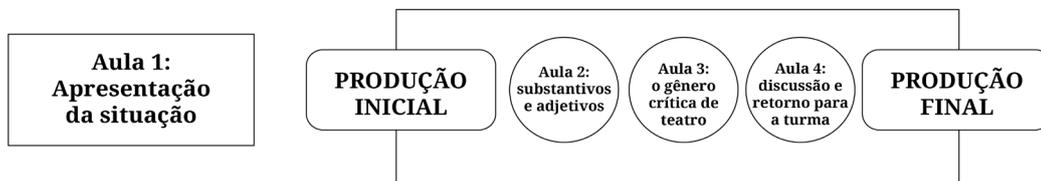
Portanto, para que o texto tenha coesão e seja coerente, além de conectar-se com o destinatário, o estudante deve levar em consideração a sua argumentação, demonstrando que tem conhecimento sobre o tema, além de adequar-se às especificidades do gênero que escreve. Ademais, reforçamos que se faz necessário trabalhar com a ideia de várias versões do mesmo texto, deixando claro ao estudante que a primeira versão deve ser revisada e alterada até chegar a uma versão aceitável, de acordo com aquilo que foi planejado na etapa de pré-escrita e ao longo do processo de elaboração do gênero (CASSANY, 2010). À medida que se escreve com mais frequência, o processo, que antes era mais demorado, adquire uma leveza pelo domínio de certas estratégias.

Gêneros textuais/discursivos na prática: propostas de atividades

À luz dos conceitos elucidados anteriormente, nesta seção propomos duas atividades de produção escrita, ambas inspiradas metodologicamente nos preceitos teóricos de construção de SD propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Neste modelo, o ensino de línguas está organizado a partir da concentração dos gêneros textuais/discursivos, orais e/ou escritos, levando em consideração os diferentes domínios sociais de comunicação, as capacidades de linguagem envolvidas na produção e a diversidade de gêneros presentes na esfera humana. Ainda de acordo com os autores, os gêneros são estudados a partir de uma estrutura denominada por eles de sequência didática, ou seja, através de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual

oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Os autores sugerem o seguinte esquema-base para a organização de uma SD:

Figura 1: Representação da estrutura de uma sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Para os autores, uma SD tem o objetivo de auxiliar os estudantes a dominarem diferentes gêneros, preparando-os, assim, para escrever e falar de maneira adequada nas mais variadas situações comunicativas. De acordo com o esquema ilustrado pelos autores (Figura 1), uma SD constitui-se, resumidamente, através de uma produção inicial, realizada sobre uma situação de comunicação que orienta a SD e, posteriormente, de módulos, que levam os alunos a lidarem com a estrutura de um gênero específico, bem como questões linguísticas/culturais específicas. Concluindo a SD, há um fechamento em forma de produção final.

Propostas de atividade - produção textual em língua espanhola

Nossas propostas de SD voltadas à produção escrita são destinadas a estudantes de língua espanhola, estejam eles inseridos em contextos acadêmicos (curso de Letras) ou cursos de idiomas. Ambas propostas são sugestões de elaboração e aplicação de atividades sem pretensões normativas ou impositivas, podendo cada uma delas ser adaptada às necessidades de cada contexto educativo²⁷.

Proposta 1 - Uma viagem no tempo a partir do gênero publicidade²⁸

Esta sugestão de trabalho tem o objetivo de explorar o gênero publicidade a partir da proposta de tradução²⁹ de uma publicidade de época (Figura 2), como texto-fonte. A proposta pode ser explorada com estudantes de diferentes níveis de conhecimento da língua estrangeira com a qual se trabalha. A direção da tradução também pode exigir mais ou menos conhecimentos prévios dos estudantes, e dependerá do nível de LE que se encontrem, portanto é possível trabalhar da língua materna (LM) para a língua estrangeira, como também vice-versa.

27. Estas propostas podem, a propósito, serem adaptadas às necessidades advindas da pandemia de Covid-19, direcionada ao ensino remoto.

28. Esta proposta foi originalmente elaborada e aplicada aos alunos de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2013, parte prática da pesquisa de doutorado da docente Maria José Laiño, defendida em 2014 pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET). Participaram da pesquisa 4 estudantes da 8ª fase do curso, entre os 21 e 28 anos. Este estudo foi devidamente registrado na Plataforma Brasil, sob o registro de número 630.697, obtendo parecer favorável emitido pelo comitê de ética. Para fins deste artigo, a proposta sofreu algumas alterações e adaptações.

29. Para efeitos deste artigo, o foco da primeira proposta de produção escrita não está, neste momento, voltado para o conceito de tradução por entendermos que se trata de uma temática que apresenta vários elementos que podem ser discutidos, e por isso, podem apresentar certa complexidade. Por questões de limitação de espaço, não fazemos nenhuma contextualização teórica ligada a este campo do conhecimento. Com isso, não negamos a necessidade de o docente, ao se inspirar nesta proposta de produção escrita em LE, dedicar um módulo para a tradução pedagógica e trabalhar seus respectivos conceitos-chave.

Figura 2: Publicidade do produto Bombril de 1958.



Fonte: acervo publicitário do Jornal O Povo. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/acervo/publicidades/>

A publicidade acima apresentada tem como produto publicitário a esponja de aço da marca Bombril. Nela, há duas figuras: a de um homem engravatado que está bebendo água e a de uma mulher que veste um avental e que segura a esponja de aço com uma mão e o filtro de água com a outra. As duas figuras e a logo do emissor da publicidade abaixo representam os elementos não-verbais do gênero. Além da frase “Quem bebe água percebe...velas de filtro não deixam gosto quando limpas com Bom-Bril”, também há um parágrafo em letras menores, no qual se explica que com a limpeza dos filtros com a esponja de aço da marca Bombril, limpa-se melhor e não fica cheiro e nem gosto de detergente nas velas do filtro de barro, fazendo-as durar mais tempo. Após a apresentação da logo da marca ao final, a empresa ainda faz uma advertência sobre possíveis imitações da esponja de aço. A seguir, apresentamos as etapas da SD desta proposta, inspirada no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), já mencionado.

Apresentação da situação

Neste primeiro momento, é apresentada a proposta da atividade e o gênero que será trabalhado. Para esta proposta de SD, sugerimos que a publicidade seja de época, como ilustrado na Figura 2, ou seja, que esteja distante em tempo e espaço do momento atual. O intuito dessa escolha é para que possam ressurtir elementos específicos da publicidade que já não são usuais, como, por exemplo, as imagens utilizadas, a quantidade de elementos verbais e não verbais e o próprio tema da publicidade (que está diretamente ligado às especificidades da sociedade na qual circula). Essa escolha também está motivada para demonstrar aos estudantes que os gêneros textuais/discursivos acompanham as mudanças sociais e as necessidades dos sujeitos da comunidade de fala.

Ao apresentar a publicidade escolhida aos alunos, sugerimos que esta seja analisada em conjunto com os estudantes, para que sejam explicitados elementos desse gênero, mas sem fazer qualquer tipo de explicação de estrutura textual. Neste primeiro momento de análise da publicidade podem ser lançadas perguntas como: - que elementos podem ser considerados díspares das publicidades atuais?; - qual é a função expressa na publicidade?; - que elementos linguísticos são usados neste gênero?; - qual é o efeito que se espera com esta publicidade?; - a quem está destinada esta publicidade? Esses elementos são analisados e discutidos em sala de aula, a fim de que todos os estudantes tenham compreendido os aspectos relevantes do texto-fonte.

Finalizada a etapa de familiaridade da publicidade de época, como se trata de uma proposta de tradução, é necessário que os estudantes se preparem para essa tarefa, para que estejam mais conscientes de suas escolhas tradutórias. Portanto, sugere-se a elaboração de um projeto de tradução³⁰, no qual os estudantes possam pensar em alguns elementos importantes, como: público da publicidade³¹; função comunicativa; adaptação de elementos não verbais, etc. Após a elaboração do projeto, os estudantes realizam a prática tradutória, que constitui a segunda parte da SD, descrita a seguir.

Produção inicial - atividade diagnóstica

A etapa de produção inicial tem por objetivo verificar como os estudantes compreendem aspectos relacionados à estrutura do gênero publicidade, e também oferecer ao docente informações sobre a produção escrita em LE de seus estudantes.

Nesta etapa, os estudantes, com os seus projetos de tradução previamente elaborados, fazem a primeira versão de tradução da publicidade. A tradução pode ser feita em sala de aula ou como tarefa para casa, a depender do cronograma do docente. Com a primeira versão do gênero

30. O projeto de tradução tem como objetivo planejar alguns elementos concernentes à tradução na etapa pré-tradutória, a fim de preparar o aluno/tradutor para a tarefa de tradução e possibilitar um processo de tradução mais consciente das escolhas tradutórias. Nesse momento, o texto-fonte já deve ter sido analisado, além da definição do público alvo do texto traduzido. Conhecer os dois polos, características textuais e contextuais do texto-fonte e características contextuais do público alvo, são determinantes para realizar o projeto de tradução.

31. Este ponto deve estar claro ao aluno, pois este precisa saber quem será o destinatário de seu escrito, ainda que seja uma simulação de leitor. Muitas vezes fica subentendido que o professor é o destinatário dos textos de seus alunos, no entanto, este atua como avaliador e não como leitor final. O mesmo acontece quando os acadêmicos escrevem seus trabalhos de conclusão de curso pensando nos professores da banca de defesa. Estes não são os destinatários de seus textos, mas os mediadores entre o texto e o destinatário real.

em mãos, o docente pode ter uma ideia de como os seus estudantes compreendem o gênero que elaboraram, além de perceber as limitações linguísticas e culturais no processo de tradução/elaboração do gênero.

Após a leitura da primeira versão do gênero feita pelos estudantes, o professor pode planejar as etapas a seguir, que, segundo a estrutura da SD ilustrada acima, se trata dos módulos. Destacamos que as sugestões de módulos que apresentamos na sequência, tanto desta proposta 1 como da proposta 2, descrita em seguida, estão baseadas numa aplicação prévia destas atividades e em alguns resultados encontrados. No entanto, a ordem e os conteúdos dos módulos podem ser perfeitamente ajustados às dificuldades que apareceram na etapa anterior e, assim, dar aos alunos os suportes necessários para superá-los.

Módulo 1 - o gênero publicidade em cena

O primeiro módulo desta proposta tem como objetivo cobrir possíveis lacunas apresentadas pelos estudantes na atividade diagnóstica. Por termos experiência na aplicação de SD voltadas ao ensino de LE, percebemos que, de maneira geral, uma das dificuldades apresentadas pelos estudantes é a falta de conhecimentos suficientes para elaborar um gênero específico, seja ele oral ou seja ele escrito. Por conta disso, sugerimos que o primeiro módulo seja dedicado a dar oportunidade aos estudantes que se informem sobre as características do gênero trabalhado.

Portanto, o objetivo deste primeiro módulo é explorar as características do gênero publicidade. Embora seja um gênero que faça parte da nossa vida cotidiana, não se trata de uma tarefa simples o estudante/tradutor elaborar uma publicidade. Por se tratar de uma proposta de tradução, cujo ponto de partida é uma publicidade de época, é fundamental que se observe a distância sócio-histórico-temporal presente entre as duas publicidades, o texto-fonte (Figura 2) e a que os alunos/tradutores devem elaborar. A diferença existente entre os textos exige que o estudante necessariamente faça mudanças significativas na estrutura do texto-fonte para que a nova publicidade seja aceita pelo novo contexto comunicativo. Por esse motivo, o estudante/tradutor precisa pensar em algumas diferenças entre o texto-fonte e meta, como por exemplo, a extensão dos elementos verbais, os elementos não-verbais e a disposição desses dois elementos na apresentação da publicidade.

Desse modo, neste módulo podem ser trabalhadas questões que dizem respeito à estrutura específica desse gênero em questão. Para explorar esse assunto, é possível levar vários exemplos de publicidades para análise em sala de aula, a partir de uma apresentação de slides feita pelo docente e destacar suas características, como: - uso de linguagem coloquial para aproximar-se do seu leitor e conseguir seu

objetivo; - uso de frases de efeito; - uso de elementos não verbais; - informação do emissor da publicidade (empresa); - frases curtas e palavras-chaves; - uso do imperativo como forma de persuasão; - uso de figuras de linguagem, que são muito utilizadas na personificação que aplica qualidades humanas a coisas; - utilização de estereótipos, etc.

Módulo II - a tradução sob o viés funcionalista

Como esta proposta de trabalho com o gênero publicidade envolve um processo tradutório, é importante que em algum módulo seja trabalhada essa questão. No caso específico da proposta 1, baseadas em nossa experiência, observamos que os estudantes apresentam pouco ou nenhum conhecimento específico sobre teorias e/ou técnicas de tradução, portanto este módulo se faz importante.

Segundo a ótica funcionalista de tradução, o processo tradutório é visto como ato comunicativo e leva em consideração o contexto sócio-histórico do texto-fonte, e seus elementos internos e externos (NORD, 2016). Propomos que esses elementos sejam explorados neste módulo e explicitados um a um. Para explorá-los, podem ser lançadas perguntas como: - para que eu quero comunicar isso? (propósito); - por que eu quero dizer isso? (intenção pragmática); - como eu vou dizer isso? (estruturas que servem a essa intenção); e - para quem eu vou transmitir minha mensagem? (interlocutor).

Assim sendo, discutir esses elementos com os estudantes pode ajudá-los na elaboração de uma segunda versão do gênero mais consciente de todas essas variáveis e também mais condizente com o próprio projeto tradutório, que guiará todo o processo de tradução/elaboração do gênero.

Após o estudo destes dois módulos, é possível passar para a última etapa da SD, a produção final, que neste caso seria a segunda versão da tradução, com base no feedback do docente e no estudo dos módulos trabalhados até aqui. Ressaltamos que esses módulos podem ser trabalhados ao longo do número de aulas que forem necessárias, de acordo com a realidade de cada grupo de alunos.

Produção final - segunda versão da tradução

A última etapa da SD tem como objetivo dar a oportunidade ao estudante refazer o seu gênero textual/discursivo, neste caso, traduzir novamente com base no que foi estudado antes. Este momento é importante para que o estudante possa colocar em prática o que aprendeu durante as discussões em sala de aula.

É interessante também, após a finalização das duas versões da publicidade, que se faça um compartilhamento de todo o processo da SD e que este momento seja protagonizado pelos estudantes. Esta socialização é importante por vários

motivos: - os alunos tomam conhecimento do processo tradutório dos seus colegas; - a partir do conhecimento de outros processos de escrita, o estudante pode aprender ainda mais sobre novas formas de escrever; - esse momento gera uma conscientização maior do trabalho como um todo e todas as etapas são evidenciadas e valorizadas. Nesse último movimento da SD também é importante escutar o *feedback* dos alunos com relação às suas dificuldades, sugestões e críticas à atividade que foi feita.

Na sequência, apresentamos a proposta 2.

Proposta 2 - a produção de um folheto informativo³²

Esta proposta tem como objetivo proporcionar uma vivência prática sobre o processo de escrita em língua espanhola e fomentar a produção de um folheto informativo, gênero com o qual costumamos ter um contato frequente em nosso cotidiano, o que justifica sua escolha pelo significativo valor comunicativo. A proposta está desenhada para estudantes que possuem os mais variados níveis de língua espanhola, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Conforme o nível dos alunos aumenta, pode-se igualmente exigir um nível de complexidade maior na produção do folheto: dos mais simples, como os dípticos (duas faces), até os mais extensos, com 6, 7 ou 8 faces.

A seguir, apresentamos as etapas da proposta, igualmente inspirada no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Apresentação da situação

Esta etapa visa propor aos alunos o projeto comunicativo a ser realizado; é o momento no qual o professor deve apresentar de forma explícita como se dará a produção final. Assim sendo, sugerimos que o professor siga o seguinte roteiro de instruções a ser disponibilizado aos estudantes:

- qual o gênero a ser abordado: neste caso é a produção de um folheto informativo, que pode abarcar variados temas, que vão desde assuntos turísticos aos de cunho médico/científico. O nível de proficiência dos estudantes pode ser usado como um fator regulador na escolha do folheto e seu grau de dificuldade. A proposta inicial dessa atividade planteou a elaboração de um folheto díptico sobre o *Zika Vírus*, tema que estava muito em voga na época. Na ocasião, os alunos foram incentivados a tratarem de questões básicas sobre o tema;

- a quem se dirige a produção: dependendo da temática principal, os destinatários possíveis são múltiplos; desta forma, os estudantes devem eleger o seu destinatário, pensando em um público o mais próximo ao 'real'. Exemplo: produção de um folheto informativo sobre prevenção de alguma doença em específico (tema) para circular em

32. Esta proposta foi originalmente elaborada e aplicada aos alunos de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre os meses de março e agosto de 2016, fruto da pesquisa de doutorado da docente Camila Teixeira Saldanha, defendida em 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET). Participaram da pesquisa 17 estudantes da 3ª fase do curso, entre os 18 e 61 anos. Este estudo foi devidamente registrado na Plataforma Brasil, sob o registro de número 1.487.642, obtendo parecer favorável emitido pelo comitê de ética. Para fins deste artigo, a proposta sofreu algumas alterações e adaptações

aeroportos latino-americanos (lugar de circulação). Neste caso, o público são adultos que costumam viajar e circular nesse ambiente. Esta decisão interfere diretamente na linguagem utilizada no folheto, que deve ser adequada ao público-alvo escolhido;

- que forma assumirá a produção: se trata de um folheto impresso e/ou virtual, a depender do objetivo sugerido pelo professor com relação ao alcance do folheto, se será local, regional, nacional ou internacional;

- quem participa da produção: todos os estudantes da turma/grupo. A atividade pode ser executada de forma individual, duplas ou trios.

O mais importante nesta etapa é que o professor estabeleça as “regras do jogo”, ou seja, que dê vistas ao passo a passo, para que os estudantes possam, junto ao docente, organizar o roteiro de questões abordadas anteriormente e traçar um esquema do que irão produzir ao final da SD.

Produção inicial – atividade diagnóstica

Esta etapa tem como objetivo diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema geral que versa sobre a produção do folheto. Tal etapa serve como ‘termômetro’, na qual o docente pode identificar que tipo de informação os estudantes possuem com relação à temática, questões lexicais, entre outros aspectos a serem abordados no folheto. Para recolher essas informações, sugerimos um guia de perguntas a serem discutidas em duplas e, posteriormente, compartilhadas no grande grupo³³. O professor pode lançar os seguintes questionamentos aos alunos: - que tipo de informações você conhece em nível nacional e/ou internacional sobre a temática?; - você sabe como estão sendo discutidas essas questões no mundo hispano-americano?; - em quais canais de comunicação você ouviu falar sobre este tema?; entre outras questões que o professor julgue serem pertinentes para recolher o máximo de informações sobre possíveis lacunas apresentadas pelos alunos com relação ao tema.

Finalizada esta etapa da discussão guiada, que deve ser realizada sem nenhum tipo de leitura prévia, em seguida apresenta-se aos estudantes o texto que será utilizado como ponto de partida para a produção do folheto, isto é, apresenta-se um outro gênero textual (que deve ser do mesmo tema proposto para a produção do folheto), que pode ser, por exemplo, uma entrevista oral. Neste caso, este outro gênero serve como insumo para uma segunda discussão mais informada, com o propósito de identificar as dificuldades encontradas pelos alunos em relação ao entendimento do conteúdo do texto e dificuldades com o idioma de estudo.

Realizado o contato com o segundo gênero textual/discursivo escolhido pelo docente, apresenta-se aos participantes um segundo momento³⁴ de discussão oral,

33. Sugere-se que as discussões sejam realizadas em LE para dar aos alunos a oportunidade de praticarem o idioma de estudo entre os colegas

34. Nesta etapa é importante salientar que o objetivo é dar condições aos estudantes de conhecerem um pouco mais sobre o tema a ser tratado no folheto, pois só temos condições de escrever/falar sobre um determinado tema se o conhecemos minimamente. Portanto, é imprescindível dar aos estudantes a oportunidade de se informarem suficientemente para produzirem o gênero textual/discursivo em questão

na qual algumas questões devem ser refletidas, tais como: - depois de ter lido/visto o gênero textual, quais informações são novas para você?; - o que considera realmente importante?; - que informações destacaria?; - que informações acredita que são importantes para a ampliação da temática, segundo seus conhecimentos prévios?; - que informações você acredita que deveria saber mais?; e - sobre o que você deveria investigar, me instruir e conhecer mais?

Nesta etapa, é provável que o professor constate que os alunos apresentam algumas lacunas com relação à temática sugerida para a produção do folheto, mesmo que se trate de um tema massivamente discutido pelos meios de comunicação. Igualmente, é possível que surjam dificuldades relativas ao vocabulário específico relativo à temática tanto em LM como em LE, bem como dificuldades em definir as características essenciais do gênero a ser produzido. Com relação a elementos extratextuais, pode ser que os alunos ignorem elementos sócio-históricos-culturais que influenciam diretamente no desenrolar social da temática, entre outras questões.

Como o propósito de guiar o professor no processo de superação das prováveis lacunas apresentadas pelos alunos, apresentamos a seguir os módulos que se dedicam a trabalhar com os problemas mencionados anteriormente, buscando dar aos participantes as ferramentas necessárias para superar suas dificuldades.

Módulo I - sobre o tema

Para este primeiro módulo, sugerimos que sejam trabalhados *textos paralelos*³⁵, tanto em LE como em LM, com o objetivo de fornecer insumo aos estudantes e ampliar seus conhecimentos com relação ao conteúdo em questão.

Num primeiro momento, sugerimos que sejam apresentados aos alunos textos-base em formato impresso e em LM para serem lidos em voz alta de forma coletiva³⁶. Em seguida pode-se fazer o mesmo com textos em LE (orais e/ou escritos). Posteriormente, sugerimos uma discussão guiada pelas seguintes interrogações: - que tipo de conteúdo apresentam os textos?; - há diferenças/semelhanças entre os conteúdos/as informações? de que tipo?; - os textos possuem o mesmo propósito/objetivo? estão destinados ao mesmo público?; - existem palavras/expressões novas para você?; - seus contextos de produção são idênticos?.

É importante ressaltar que esta é uma fase importante para trabalhar com a mesma temática sob diferentes óticas, por meio de uma entrevista, de outros folhetos com temáticas semelhantes, de notícias sobre o assunto, entre outros gêneros. Dessa forma é dada aos estudantes a oportunidade de observar as estruturas de cada um deles, e ver como cada um, dentro de suas especificidades, aborda o mesmo tema.

35. Nord (2010) comenta que os textos paralelos são todos aqueles que podem ser chamados de 'modelos', e são particularmente úteis para alunos em formação, quando o domínio da língua estrangeira ainda não está desenvolvido. Dito em outras palavras, são os textos que darão suporte aos alunos para que possam realizar a tarefa de produção do folheto.

36. De acordo com Goodman (1986), a leitura fluida e em voz alta, realizada para os demais colegas em sala de aula, pode ser uma grande aliada do trabalho de fluência de uma língua, pois permite ao aluno preparar-se para ler, compreender para comunicar e expressar a outros um sentido. De acordo com o autor, ler para outras pessoas requer habilidade, concentração e expressividade, o que exige entonação, ritmo e ênfase.

Módulo II – sobre gênero folheto informativo

A partir do momento que os alunos tenham recolhido mais informações sobre o grande tema a ser trabalhado, sugerimos que o segundo proporcione um olhar específico em relação ao gênero folheto. Para expandir esses conhecimentos, o professor pode apresentar questões formais e concretas com relação ao gênero por meio de *slides*, e tratar de questões tais como: a) definição do gênero folheto informativo; b) propósito/objetivo desse gênero; c) características (estrutura, adequação da linguagem); d) audiência; e) diferentes práticas sociais do folheto.

Após a explanação sobre questões pontuais com relação ao gênero folheto, o docente pode dar aos estudantes exemplos de folhetos, um em LM e um em LE, ambos sobre o mesmo tema a ser abordado por eles posteriormente. De posse dos folhetos, o docente pode dar seguimento à dinâmica de trabalho, separando os estudantes em pequenos grupos e cada um deles deve estar atento às seguintes questões: - o que comunicam os folhetos, quais informações nos oferecem?; - qual é o seu público-alvo?; - em que contexto circulam?; - qual é o contexto de produção (emissor)?; - que tipo de linguagem (formal ou informal) – como se identifica?; - quais diferenças e/ou semelhanças há entre os folhetos?; - com relação à estrutura: quantas partes, páginas/divisões; se possuem palavras em negrito, subseções, símbolos, desenhos, abreviaturas, endereços, informações de contato, etc.); - como estão estruturados – elementos linguísticos/verbos (imperativo, infinitivo, subjuntivo)/léxico, elementos não verbais, frases curtas ou longas, etc. O passo seguinte à análise dos diferentes folhetos seria o compartilhamento das observações e impressões sobre as questões discutidas nos pequenos grupos.

Ao final da discussão, o professor pode fazer um resumo das principais características que compõem o gênero folheto informativo.

Módulo III – elaboração do roteiro para a construção do gênero folheto

Após os alunos terem a oportunidade de saber mais sobre a temática a ser trabalhada e sobre o gênero textual a ser elaborado, sugerimos que seja incluído um módulo para a elaboração do roteiro para a construção do gênero folheto a ser produzido pelos estudantes. Nessa etapa, os estudantes (individualmente, em duplas ou trios) devem planejar e organizar suas ideias, pontuando os seguintes aspectos: a) o conteúdo do folheto - sobre que queremos escrever?; b) a audiência – elaboração da situação comunicativa (para quem seria produzido o folheto?); c) para qual contexto (lugar) – escolher a situação de comunicação/circulação: bairro/cidade, local/nacional - ambiente de circulação; d)

tipo de linguagem a ser empregada (formal/informal, forma verbal a ser empregada, variedade linguística – relacionada à audiência); e) contexto de produção - que é o responsável pela emissão do material informativo - quem é o emissor); f) estrutura do folheto - esboço da estrutura (modelo – duas/três folhas/quatro folhas, subseções, títulos, subtítulos, elementos não verbais, diagramas, etc.).

A seguir, apresentamos a última etapa da proposta de SD.

Produção final

Após a fase preparatória para a elaboração do folheto, descrita no módulo anterior, esta etapa é dedicada à construção do folheto informativo, que pode ser realizada em duas/três versões³⁷. Esta é fase na qual o docente deve dar suporte aos aprendizes com relação às dificuldades apresentadas, relacionadas à produção escrita, às questões de adequação da linguagem ao contexto comunicativo escolhido pelo aluno, coerência (observar questões relativas às ideias relevantes presentes no texto, sua disposição ao longo de sua elaboração e sua respectiva relação com o público-meta), coesão (conexões entre as diferentes partes do texto, o enlace entre as ideias – conectivos –, o encadeamento entre os vários segmentos que compõem um texto, como palavras, orações, parágrafos, entre outros aspectos) e a correção gramatical. Nesta etapa os alunos devem elaborar a terceira e última versão do folheto informativo, juntamente com a socialização do trabalho realizado pelos estudantes. A socialização pode ser realizada da forma que o docente achar mais conveniente frente ao seu contexto educativo. Pode, por exemplo, sugerir um seminário de apresentação ou a impressão do folheto para exposição na escola, entre outras formas.

Considerações finais

Na ocasião em que foram aplicadas as versões originais das propostas de SD, constatamos que a elaboração e aplicação de atividades por meio das SD proporcionaram movimentos edificadores em relação à produção escrita em LE. Observamos durante nossas análises, que tais movimentos positivos se materializaram nas produções dos gêneros publicidade e folheto informativo, tanto do ponto de vista de elementos como adequação, coesão e coerência, quanto de questões linguísticas/gramaticais que foram sendo refinadas ao longo do processo de escrita por parte dos estudantes.

Por meio dos movimentos de aprimoramento textual realizados pelos estudantes, observamos que durante a produção de ambos os gêneros, os estudantes foram capazes de alcançar um novo propósito comunicativo, idealizado pelos participantes durante a elaboração do roteiro de planejamento do texto (projeto de tradução, no caso da publicidade e roteiro, no caso do folheto).

37. Reforçamos a ideia de que a elaboração de diferentes versões tem como objetivo dar oportunidade aos estudantes experimentarem o processo de reescrita, o que implica a realização de várias versões do mesmo texto, revisá-las e corrigi-las mais de uma vez, com o propósito de alcançar um texto comunicativo sócio histórico situado, no qual questões como quem são os leitores, em que situação estará inserido esse texto, em que lugar, o que os interlocutores sabem sobre o tema, entre outras, devem ser entendidas e dominadas pelo estudante.

A partir desses elementos, os estudantes puderam perceber, ao longo da elaboração das diferentes versões, que o “bom texto” não é somente aquele isento de erros gramaticais. Isso significa que, quando o ensino de um idioma está idealizado por meio dos gêneros textuais/discursivos, os elementos gramaticais recebem um tratamento funcional, ou seja, são explorados de acordo com as especificidades e características de cada gênero.

O entendimento de que nossas propostas proporcionaram a visão mais abrangente de língua e linguagem se concretiza por meio de alguns depoimentos dados pelos estudantes que vivenciaram tais propostas, como podemos observar a seguir: um dos participantes afirma que um dos pontos importantes da atividade proposta foi ter “o entendimento em relação aos gêneros textuais e sua importância no aprendizado de língua materna e segunda língua”; ou, ainda, quando um outro participante relata: “*o aprofundamento do conceito e a aplicabilidade de gêneros textuais, e todo o conteúdo relacionado a esse tema*”. Outro estudante também percebeu a importância da SD, ao afirmar: “*Acredito que o estudo da sequência didática foi de extrema importância para a minha formação. Essa metodologia é muito útil, tanto para a vida do professor, quanto do aluno*”.

Como último aspecto, ressaltamos que os refinamentos dos textos produzidos pelos estudantes são possíveis por meio do constante acompanhamento dos docentes responsáveis pela elaboração e aplicação das SD. Entendemos que são de suma importância as intervenções realizadas pelo docente formador ao longo do processo de produção escrita, pois é inegável a maturidade acadêmica que prevalece na figura deste sobre o aluno. Além disso, perante o trabalho modular, o docente, além de contribuir para a produção escrita em si, ainda tem mais possibilidades de guiar os participantes no processo de reflexão do papel sócio-histórico-cultural da linguagem.

Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro didático (PNLD): língua estrangeira moderna: espanhol e inglês – Ensino fundamental aos anos finais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016, 92 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 de jan. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 de jan de 2021.

CASSANY, Daniel. **Describir el escribir**. 17^aed. Barcelona: Paidós, 2010.

COSTA, D. C. L.; SALCES, C. D. **Leitura e produção de textos na universidade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B.; **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

GOODMAN, K. **Lenguaje integral**. Buenos Aires: Aique, 1986.

SANTOS, R. M. A. **Os gêneros textuais como ferramenta didática para o ensino da linguagem**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, 2010. Disponível em: <<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/729>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

NORD, Christiane. **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática**. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

NORD, Christiane. **Texto Base-Texto Meta: un modelo funcional de análisis pretraslativo**. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, 2010.

OCEM. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 jan. de 2021.