Camila Teixeira Saldanha

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) COMO PROCESSO TRADUTÓRIO: OS MOVIMENTOS MODULARES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese submetida ao Programa de Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutorado em Estudos da Tradução.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria José Damiani Costa
Coorientadora: Prof.ª Dr.ª Carmen Cayetana Castro Moreno

Florianópolis
2018

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

Saldanha, Camila Teixeira Saldanha
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) COMO PROCESSO TRADUTÓRIO: OS MOVIMENTOS MODULARES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA / Camila Teixeira Saldanha Saldanha ; orientador, Maria José Damiani Costa , coorientador, Carmem Cayetana Castro Moreno, 2018.
354 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Tradução. Retextualização. Sequência didática. Formação de professores.. I. Damiani Costa , Maria José . II. Castro Moreno, Carmem Cayetana. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. IV. Título.

Camila Teixeira Saldanha

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) COMO PROCESSO TRADUTÓRIO: OS MOVIMENTOS MODULARES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de Doutora em Estudos da Tradução e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Florianópolis, 20 de agosto de 2018.

_____

Profª. Drª. Dirce Waltrick do Amarante
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dr.ª Maria José Damiani Costa
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

_____

Prof.ª Dr.ª Carmen Cayetana Castro Moreno
Coorientadora
Universidad de Sevilla

Prof.ª Dr.ª Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. ª Dr.ª Maria José Laiño
Universidade Federal da Fronteira do Sul

Prof.ª Dr.ª Sinara de Oliveira Branco
Universidade Federal de Campina Grande

Aos meus pais, Aroldo e Ivone, com todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

Depois de uma longa jornada de quatro anos, chegou a hora de agradecer àqueles que fizeram parte deste processo complexo e muito importante na minha vida. Dos quatro anos de doutoramento, dois foram dedicados não só à escrita da tese.

Durante o primeiro período, cumpri créditos em disciplinas na PGET, escrevi o texto de qualificação, e ainda cumpri com todas as minhas obrigações como docente do curso de Letras-Espanhol, incluindo ensino, pesquisa e extensão. Já nos dois últimos anos, tive a oportunidade de usufruir do meu direito de afastamento para formação. Muitos me diziam: “mas que maravilha ficar em casa só escrevendo!”; “nossa, que privilégio poder se dedicar somente aos estudos!”, entre tantos outros comentários.

O que a maioria das pessoas não sabe é que este é um momento absolutamente solitário, intransferível e único, muitas vezes dolorido e desesperador. Você acha que não será capaz, que seu trabalho não é bom o suficiente, que não vai dar conta, que o tempo não é suficiente, entre tantos outros sentimentos.

Obviamente que o período de afastamento me proporcionou momentos relaxados e me deu mais segurança para escrever a tese, mas, sem dúvida alguma, somente este fator não foi o suficiente para que eu pudesse me manter firme e forte nessa caminhada.

Há muitas pessoas queridas que me apoiaram de alguma forma durante o caminho, criaturinhas iluminadas e especiais que emanam carinho e força, e que me fizeram sentir menos solitária. A todas essas pessoas, dedico meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço ao Universo, todo poderoso, que me mostra todos os dias que não estamos sozinhos nessa existência. Acredito fielmente que existe uma força mágica e misteriosa que nos move, impulsiona e empurra para a vida. Obrigada pela luz e proteção, sempre!

Aos meus pais, Aroldo e Ivone, meus eternos incentivadores, que nunca pouparam esforços para me ajudar. Sem vocês NADA disso seria capaz. Obrigada pela força que sempre me deram! *Vocês são e serão as pessoas mais importantes da minha vida!*

À minha amada e querida orientadora, Maria José Damiani Costa, que desde 2004 acreditou no meu potencial e confiou em mim. Obrigada pela tua delicadeza, pelo sorriso sincero e pelos ensinamentos nesses anos todos; por ter me mostrado o lado mais humano da academia, pela paciência e confiança. Foi um prazer ser sido tua bolsista, orientanda e

colega de trabalho. A área de Espanhol nunca mais será a mesma depois da tua aposentadoria.

Ao meu companheiro, Marcos Pereira Batista, pela paciência nos meus momentos de histeria e descontrole emocional, pelas palavras amigas e por, principalmente, acreditar em mim. Obrigada por me aceitar e incentivar.

Às minhas eternas parceiras, Noemi Teles de Melo e Maria José Laiño, agradeço pelo apoio acadêmico, conversas, incentivos, parcerias e paciência. Que a nossa jornada, que neste ano celebra 14 anos, se prolongue até ficarmos de cabelinhos bem brancos.

Às minhas lindas amigas Aline e Marceli, as *Power Girls*, pelo amor, conselhos, amizade e lealdade. Vocês duas são flores coloridas no jardim da minha vida!

Às maravilhosas Brenda, Leticia e Thaís, que mesmo morando a quilômetros de distância sempre se fazem presentes. Obrigada pelas palavras de amizade e de incentivo, e pela presença que aquece o coração.

Ao meu amigo Guedes, pelo amor e conversas motivadoras. Obrigada por essa amizade que dura mais de 20 anos, por me fazer rir, me acolher e ampliar meus horizontes sempre com novas perspectivas.

À Maria Alice, pelos sorrisos sinceros e contagiantes. Um dos melhores presentes que o Programa de Doutorado Sanduíche me deu... a estadia na Espanha não teria sido a mesma sem a tua presença. Obrigada por ter me apresentado novos aprendizados que foram essenciais ao longo deste processo: o veganismo, a canoagem havaiana e a constelação familiar.

À Graziela Gomes Stein por ter voltado a fazer parte da minha vida de forma tão delicada e sincera.

Às professoras da banca de qualificação, Maria Lúcia Vasconcellos e Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely, pelas valiosas contribuições, sobretudo no que corresponde à metodologia deste trabalho.

Aos queridos alunos participantes desta pesquisa, que confiaram no meu trabalho e embarcaram nesta jornada comigo. Obrigada pela acolhida, pelos sorrisos, risadas e todos os esforços que fizeram para cumprir as atividades propostas durante o primeiro semestre de 2016, período crucial para a coleta de dados.

À Universidade Federal de Santa Catarina e à Pós-Graduação em Estudos da Tradução, pelas oportunidades.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o período de doutorado sanduíche.

À Carmem Castro, da Universidade de Sevilha, Espanha, por ter me recebido amavelmente e facilitado todos os trâmites necessários para a realização do doutorado sanduíche.

Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios.

(ALARCÃO, 1996)

RESUMO

No contexto de ensino de línguas estrangeiras (LE), muitos livros didáticos (LD) são elaborados de acordo com os preceitos do método comunicativo, apoiados nas diretrizes do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); porém, muitas de suas atividades estão idealizadas com foco na metalinguagem, negligenciando uma abordagem mais ampla sobre o uso da linguagem e seu contexto comunicativo. Em igual medida, esse cenário se reproduz nas atividades de tradução, as quais são reduzidas a uma mera transposição linguística entre dois idiomas, sem serem considerados aspectos intralinguísticos, extralinguísticos e/ou culturais dos gêneros textuais trabalhados e seus contextos. Diante desse cenário, encontra-se esta pesquisa, a qual propõe o uso da tradução sob a ótica funcionalista (NORD, 2002, 2009, 2010, 2016) para o ensino de línguas, numa perspectiva de processo tradutório como movimento de retextualização (TRAVAGLIA, 2013 [1993]; MARCUSCHI, 2010 [2001]; DELL'ISOLA, 2007; MATENCIO, 2002, 2003; DEMÉTRIO, 2014). O objetivo geral desta pesquisa é demonstrar que os movimentos proporcionados aos participantes em uma prática de retextualização como processo tradutório colabora na aprendizagem do idioma e proporciona aos futuros profissionais de Letras a reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos (PIMENTA; LIMA, 2006; FONTANA; FAVERO, 2013; AZEVEDO; PIRIS, 2015). As atividades propostas estão baseadas no conceito de sequência didática (SD), ou seja, "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Realizada entre os meses de março e julho de 2016, participaram desta pesquisa 17 alunos matriculados na disciplina de Língua Espanhola III do curso de Letras e Literaturas em Língua Espanhola da UFSC. Ao final das atividades, constatamos que a elaboração e aplicação de atividades por meio de SD proporcionam movimentos edificadores em relação ao processo tradutório e à produção textual em LE, bem como a reflexão sobre a elaboração de atividades didáticas para a formação desses futuros profissionais de Letras.

Palavras-chave: Tradução. Retextualização. Sequência didática. Formação de professores.

ABSTRACT

Regarding the realm of Foreign Language Teaching, the elaboration of didactic materials is made according to the Communicative Approach principles, supported by the guidelines present in the Didactic Book National Plan (PNLD), in Portuguese. However, plenty of activities are devised with a meta-linguistic focus, disregarding a more comprehensive approach concerning language use, and its communicative context. To the same extent, this scenario happens with translation activities, which are reduced to mere linguistic transposition between two languages; without any concern for text genre features - being them intralinguistic, extralinguistic, or cultural -, and their contexts. Facing such scenario, this research stands, proposing a functionalist view of translation (NORD, 2002, 2009, 2010, 2016) for language teaching; in a perspective of the translational process as a retextualization movement (TRAVAGLIA, 2013 [1993]; MARCUSCHI, 2010 [2001]; DELL'ISOLA, 2007; MATENCIO, 2002, 2003; DEMÉTRIO, 2014). The general objective of this study is to demonstrate that the movements provided to the participants during a retextualization as translational process aids language learning and supplies the future Letras professionals with reflection regarding materials elaboration (PIMENTA; LIMA, 2006; FONTANA; FAVERO, 2013; AZEVEDO; PIRIS, 2015). The proposed activities are based in the Didactic Sequence (DS) concept, defined as "a set of school activities organized in a systematic fashion, around an oral or written genre" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). The study was conducted between March and July, 2016, with 17 students enrolled in the Spanish Language III course, from the Spanish Language and Literature Program at UFSC. By the end of the activities, it was observed that both elaboration and application of activities through DS have provided constructive movements concerning the translational process and writing in Foreign Language, as well as a reflection upon didactic activities elaboration for the education of these future Letras professionals.

Keywords: Translation. Retextualization. Didactic Sequence. Teacher Education.

RESUMEN

En el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras (LE), muchos libros didácticos (LD) están elaborados bajo los preceptos del método comunicativo, apoyados en las directrices del Plan Nacional del Libro Didáctico (PNLD). Sin embargo, muchas actividades propuestas tienen enfoque en el metalenguaje y, de esta forma, no se propone un abordaje más amplio sobre el uso del lenguaje y su contexto comunicativo. Tal perspectiva también se reproduce en las actividades de traducción, las cuales se reducen a una simple transposición lingüística entre dos idiomas, sin considerarse aspectos intralingüísticos, extralingüísticos y/o culturales de los géneros textuales trabajados y sus contextos. Frente a este escenario, se encuentra esta investigación, la cual propone el uso de la traducción bajo la óptica funcionalista (NORD, 2002, 2009, 2010, 2016) para la enseñanza de lenguas en una perspectiva del proceso traductorio como práctica de retextualización (TRAVAGLIA, 2013 [1993]; MARCUSCHI, 2010 [2001]; DELL'ISOLA, 2007; MATENCIO, 2002, 2003; DEMÉTRIO, 2014). El objetivo general de este estudio es demostrar que la experiencia vivida por los participantes en una práctica de retextualización como proceso traductorio colabora en el aprendizaje de la lengua y proporciona a los futuros profesionales de Letras la reflexión acerca de la elaboración de materiales didácticos (PIMENTA; LIMA, 2006; FONTANA; FAVERO, 2013; AZEVEDO; PIRIS, 2015). Las actividades propuestas están basadas en el concepto de Secuencia Didáctica (SD), o sea, "un conjunto de actividades escolares organizadas, de manera sistemática, alrededor de un género oral o escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). La investigación se ha realizado entre los meses de marzo a julio de 2016, y ha contado con la participación de 17 alumnos de la asignatura de Lengua Española III del Curso de Letras y Literaturas en Lengua Española de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Al final de las actividades, hemos constatado que la elaboración y aplicación de la SD proporcionan prácticas constructivas en relación al proceso traductorio y a la producción textual en LE, como también permite la reflexión acerca de la elaboración de actividades didácticas para la formación de los futuros profesionales de Letras.

Palabras clave: Traducción. Retextualización. Secuencia didáctica. Formación de profesores.

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida na área dos Estudos da Tradução, mais precisamente na interface Tradução e Ensino de Língua Espanhola, direcionados a estudantes de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Este trabalho é fruto dos estudos e pesquisas realizadas pelo grupo *Tradução e Cultura* (TRAC), orquestrado por Maria José Damiani Costa e Meta Zipser, ambas professoras do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). Formado por estudantes de mestrado e doutorado da PGET/UFSC, o grupo tem como objetivo divulgar, por meio de artigos, dissertações, teses, entre outros, a tradução como atividade intercultural.

Uma vez localizada a pesquisa, parece-me relevante compartilhar, brevemente, minha história enquanto profissional de Letras e as motivações que me levaram a desenvolver este projeto.

Meu interesse pela língua espanhola começa em meados de 2003, quando decidi prestar o vestibular para o curso de Língua e Literaturas em Língua Espanhola, na UFSC. Após ter frequentado um ano e meio de curso, em 2006 ingressei como bolsista voluntária no Núcleo de Suporte Pedagógico para Professores de Línguas Estrangeiras (NUSPPLE), coordenado pela professora Maria José Damiani Costa, minha orientadora, e no qual permaneci por cinco anos.

As discussões teóricas advindas das reuniões quinzenais realizadas no NUSPPLE me permitiram ampliar os conteúdos específicos aprendidos na graduação em Letras-Espanhol. Em outras palavras, foi por meio da minha participação em dois projetos vinculados ao NUSPPLE que tive a oportunidade de refletir sobre minha prática docente: o primeiro deles foi o Projeto Incluir, em parceria com a ONG Casa São José (localizada no bairro Serrinha, em Florianópolis-SC), que prioriza o ensino da língua espanhola para crianças acolhidas na casa, bem como colabora na formação do aluno de graduação em Letras-Espanhol no que concerne à elaboração e análise de material didático para alunos de 6 a 12 anos. Posteriormente, participei do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI/UFSC), no qual pude ministrar aulas para alunos com idade superior a 60 anos. Esse projeto tem como objetivo não só a produção do conhecimento científico como também a produção de materiais específicos para essa faixa etária e, igualmente, aplicar tal conhecimento de forma a provocar uma mudança cultural, que possa proporcionar a inserção do idoso no contexto social.

Importa ressaltar que o NUSPPLE tem como foco defender o conceito de LE como prática social, baseada no uso de diferentes gêneros textuais, o que implica ter uma visão sócio-histórica da linguagem. Ademais, esse núcleo de estudo tem por objetivo constituir-se em um espaço de reunião de professores, alunos de graduação, pós-graduação e de pesquisadores que tenham como foco o desenvolvimento de seus projetos de pesquisa e/ou extensão com vistas à formação do professor de língua estrangeira (LE) e sua prática pedagógica. Igualmente, busca a (re)significação das práticas pedagógicas na tarefa de construção do conhecimento, a participação da prática docente na formação do sujeito, a consolidação do profissional de Letras como pesquisador.

No ano seguinte, paralelamente à minha participação no NUSPPLE, e após ter vivenciado inúmeras discussões teóricas a respeito de conceitos como *língua, texto e gêneros textuais*, tenho a oportunidade de atuar como docente no Curso Extracurricular de Línguas do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE/UFSC). Durante o tempo em que permaneci nesse espaço, surge em mim uma inquietação, pois toda minha formação se confronta com o que apresenta o livro didático (LD) utilizado no referido curso, sobretudo no que diz respeito ao tratamento dado ao uso dos gêneros textuais. Em grande medida, o material didático preza por atividades que enfatizam questões gramaticais descontextualizadas do uso da situação comunicacional, sem considerar os elementos intra e extralinguísticos na construção do texto-meta.

Ainda que os princípios gerais norteadores dos LD sejam aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e estejam calcados nas contribuições de Vygotsky e Bakhtin, tendo a linguagem como instrumento de mediação e de natureza dialógica do pensamento humano, é possível perceber algumas lacunas entre teoria e prática, entre as quais observamos o trabalho com os gêneros textuais de maneira descontextualizada.

Aliado a este cenário, igualmente pude perceber que em alguns casos o processo de subutilização dos gêneros textuais está associado a propostas de tradução que, por diversas vezes, são associadas a atividades mecânicas de *leia e traduza*. Essa realidade frequentemente reduz a atividade tradutória a uma mera transposição linguística *palavra por palavra*, sem levar em consideração aspectos relevantes, como os elementos extralinguísticos e/ou culturais que envolvem essa prática.

Essas impressões aumentam em 2011, quando assumo o cargo de professora efetiva da rede municipal de Florianópolis. O LD usado na

escola, naquela ocasião, era a coleção *Saludos*, aprovado pelo PNLD, referente ao triênio 2011-2013.

De forma semelhante às experiências anteriores, também pude observar a subutilização de alguns gêneros textuais presentes na coleção *Saludos*, em especial, na atividade intitulada Projeto 4, que propõe uma atividade de *retextualização/tradução*, ou seja, a elaboração de uma história em quadrinhos (HQ) a partir de uma fábula.

Ao fazermos uma análise da atividade proposta, a nosso ver faltam recursos didáticos para levar o aluno a elaborar a atividade de forma consciente e significativa, como tomar consciência da importância social de cada um dos gêneros a serem trabalhos e seus elementos intra e extratextuais, por exemplo, conforme é apontado nos objetivos enumerados na coleção

Seguindo com minha trajetória no ensino de línguas, agora como docente efetiva da UFSC e, paralelamente, estudante de doutorado, pude avançar nas pesquisas e conformar tais constatações a respeito de alguns LD, fato que me leva a fazer os seguintes questionamentos: enquanto docente de um curso de Letras, de que forma posso contribuir para uma formação mais consciente de meus alunos que, assim como eu, irão se deparar com materiais semelhantes na rede pública e particular de escolas brasileiras?; de que forma posso proporcionar uma formação que visa aliar teoria e prática?

Tendo como base minha formação acadêmica, fundada numa visão sócio-histórica da linguagem, tais questionamentos advêm da necessidade de refletir sobre o papel que desempenhamos enquanto docentes formadores, bem como repensar os objetivos de ensino e refletir sobre questões da língua como prática social.

De acordo com Bouzada, Faria e Silva (2013), um dos motivos que pode justificar a dificuldade por parte dos professores em formação ou recém-formados de conseguir promover um ensino de língua mais consciente é o desnível que existe entre algumas propostas de formação oferecidas por instituições de ensino superior, que nem sempre debatem em sala de aula o que é pesquisado, em grande parte, por essas mesmas instituições. Segundo as autoras, há uma grande distância entre os conhecimentos teóricos advindos das pesquisas e sua difusão na formação do professor.

Frente a este cenário, entendemos que os cursos de formação de professores devem provocar a reflexão sobre a futura atividade pedagógica através da prática aliada à teoria, pensando na formação centrada nos estudos da linguagem como ação social, uma vez que os

documentos nacionais que regem os ensinos fundamental e médio pregam uma visão sócio-histórico-cultural da linguagem.

À luz dessas considerações, viemos, por meio dessa pesquisa, propor uma atividade de *retextualização como processo tradutório*, entendido como uma prática comunicativa que leva em consideração o ambiente sócio-histórico-cultural de interação, o que significa observá-lo sob a *ótica funcionalista da tradução* (NORD, 2002, 2009, 2010, 2016); igualmente, nos pautamos na perspectiva da retextualização inspiradas nos pressupostos teóricos de Travaglia (2013), Marcuschi (2010 [2001]); Dell'Isola (2007) e Matencio (2002, 2003) e Demetrio (2014).

A proposta consiste na elaboração e aplicação de duas sequências didáticas: a primeira delas, a SD1 – *vivenciada*, tem como objetivo proporcionar aos participantes uma vivência teórico-prática sobre o processo de *retextualização como processo de tradução*, a fim de preparar os participantes desta pesquisa para a SD2 – *reflexiva*, que tem como foco guiá-los na elaboração de uma nova proposta de um projeto de *retextualização/tradução* presente na coleção *Saludos* (vol. 1). Dito em outras palavras, a segunda etapa dessa pesquisa pretende proporcionar aos participantes o exercício da *retextualização como processo tradutório*, aliado às reflexões teóricas e práticas exercitadas durante a execução da SD1.

As SD elaboradas e aplicadas foram idealizadas segundo os preceitos preconizados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ou seja, por meio de "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (p. 82).

Ademais, essa pesquisa posiciona-se contrária à uma visão restrita do uso da tradução em sala de aula e, dessa forma, nos apoiamos em trabalhos recentes que defendem o uso da tradução pedagógica sob a ótica *funcionalista de tradução*, alicerçadas nos fundamentos teóricos da professora e tradutora alemã Christiane Nord (2002, 2009, 2010, 2016), que defende o uso da tradução funcionalista como uma atividade intercultural, e que pode, na nossa opinião, servir como um suporte teórico efetivo para o ensino de LE em sala de aula.

Entre os trabalhos defendidos e que consolidam esta linha de pesquisa na PGET/UFSC, podemos citar: Laiño (2014), que propõe uma proposta de tradução em sala aula por meio do gênero textual publicidade, visando ao desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita); Melo (2012, 2017), que propõe a tradução como estratégia de produção escrita no

ensino de LE por meio de sequência didática (SD); Sigle (2014), que apresenta uma triangulação entre as áreas dos Estudos da Tradução, do Ensino de Língua Estrangeira e do Jornalismo, tendo como objetivo propor uma prática de tradução que desenvolva habilidades de comunicação intercultural em alunos de LE; Demetrio (2014), que traz a tradução como retextualização – proposta para o desenvolvimento da produção textual – visando à ressignificação da tradução dentro do ensino de LE; Barrientos (2014), que propõe a tradução em sala de aula para trabalhar a interculturalidade por meio dos quadrinhos da Maitena; Giracca (2017), que trata a tradução e ensino de LE por meio da produção escrita dos gêneros "relato pessoal" e "glossário", entre outros trabalhos.

Ademais, a razão pela qual nos propomos a sustentar a pesquisa por meio de atividades de *retextualização à luz da tradução funcionalista* é fato de ainda encontrarmos poucos trabalhos dedicados a esta área do conhecimento. Além disso, as pesquisas que contemplem a interface tradução e ensino, tradução e produção escrita em LE por meio de SD ainda representam um número inexpressivo dentro dos programas de pós-graduação das universidades federais brasileiras.

Ao fazermos uma breve busca por trabalhos publicados, entre teses e dissertações, com a palavra-chave "tradução e ensino de línguas", por exemplo, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[1] (BDTD), entre os anos de 2010 e 2017, encontramos 46 ocorrências, das quais apenas 13 (28%) se dedicam a propostas de tradução voltada para o ensino de línguas. Provavelmente o número pouco representativo em pesquisas direcionadas à tradução e ensino se explique pelo fato de a tradução ter sido banida durante muito tempo das salas de aula de língua, sobretudo por conta do método direto que entendia que o aluno deveria receber somente estímulos linguísticos (*input*) em LE, e, dessa forma, a comunicação se dava por meio de gestos e gravuras, "forçando" o aluno a pensar em LE (LEFFA, 1988).

Ao fazermos o mesmo movimento de busca por pesquisas voltadas à *retextualização como processo de tradução* direcionadas ao ensino de línguas, e usando o mesmo site de busca, observamos que o número de publicações é ainda menor. A busca realizada pelas palavras-

[1] A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o Brasil e por brasileiros no exterior. Para mais informações, acesse: http://bdtd.ibict.br/vufind/.

chave “retextualização e tradução” revelam apenas dois trabalhos (mestrado) direcionados a esta temática.

Por essa razão, esta pesquisa pretende propor atividades que levem o *estudante/tradutor/escritor/emissor* a compreender/ver os textos, orais ou escritos, de maneira mais eficaz, a agir como construtor do conhecimento, e não como mero receptáculo de informação, além de prepará-lo para produzir esses textos de forma contextualizada, criativa e significativa, direcionados a contextos de comunicação específicos (DELL’ISOLA, 2007; MARCUSCHI, 2010; BOUZADA; FARIA; SILVA, 2013; COSTA, 2013; FARIAS, 2013; DEMETRIO, 2014; CASTRO, 2016).

Outro aspecto que sustenta este estudo é o fato de sabermos que LD é uma ferramenta muito presente nas escolas públicas de nosso país, e que quase sempre cabe ao professor fazer o uso adequado de tal ferramenta de ensino. Ademais, o LD é um material atraente, já que apresenta conteúdos, explicações e atividades prontas, que podem ser trabalhadas em sala de aula, facilitando, e muito, o trabalho do professor, sobretudo quando é iniciante e se sente assoberbado com os diversos processos de decisão inerentes à atividade docente.

Uma grande parte dos LD recebem muitas críticas, como sendo materiais descontextualizados do cotidiano dos alunos, nos quais são apresentados textos fragmentados, com muitos exercícios de conteúdo gramatical com uma apresentação estrutural saturada em todas as unidades (BATISTA, 2002; OLIVEIRA, 2014).

Para que o professor possa utilizar com mais propriedade o LD e não tenha esse material como único suporte de trabalho, ele precisa ter acesso a uma formação que oferte uma visão ampliada de como trabalhar com materiais didáticos complementares ao LD e como elaborar novas atividades que desenvolvam de maneira eficaz o uso da língua estrangeira no ambiente escolar. Para que isso aconteça, acreditamos que é necessário que o aluno de Letras (futuro professor) receba uma formação que o permita vivenciar paralelamente a sua experiência de aluno aprendiz de uma LE e refletir sobre a prática pedagógica aplicada por seu professor na construção do seu conhecimento como aprendiz em LE e a projeção dessa prática como futuro professor.

Alguns autores, como Azevedo e Piris (2015), ressaltam que, durante o processo de formação, os alunos devem ser expostos a atividades nas quais eles possam analisar materiais didáticos aliadas a referências teórico-práticas. Ademais, as autoras afirmam que os materiais preparados para a formação de professores devem contemplar

atividades diversificadas, que lhes permitam observar saberes e conteúdos sob diferentes perspectivas.

Em outras palavras, as autoras sugerem que a formação de professores deve "[...] insistir na reflexão acerca do lugar central ocupado pela linguagem na mediação e concretização das práticas sociais" (AZEVEDO; PIRIS, 2015, p. 24).

À luz dessas considerações, este trabalho tem como objetivo principal proporcionar aos participantes uma prática de *retextualização como processo tradutório* por meio de sequência didática e, a partir disso, elucidar os movimentos realizados por estudantes de Letras-Espanhol durante esse processo e seus reflexos na construção do texto-meta. No que concerne aos **objetivos específicos,** estes consistem em: (a) proporcionar aos participantes o processo de tradução textual em LE por meio da retextualização como processo tradutório; (b) oportunizar, por meio dos movimentos tradutórios implementados nas sequências didáticas, uma vivência formativa tanto de conteúdo específico como apropriação de conceitos para sua formação como futuro profissional de Letras, tais como: língua, gênero textual, tradução, retextualização, sequência didática, entre outros; (c) possibilitar aos participantes uma reflexão do que preconiza os PCNs com relação ao ensino de língua e o que efetivamente vem ocorrendo, na prática, na abordagem do material didático adotado pelo PNLD; (d) contribuir para a consolidação da interface tradução/retextualização/ensino de línguas, bem como para futuras pesquisas nessa área.

Assim sendo, a fim de alcançar os objetivos deste trabalho, desenvolvemos duas sequências didáticas, a SD1 – *vivenciada* e a SD2 – *reflexiva*. A SD1 tem como propósito proporcionar aos alunos uma vivência teórico-prática sobre o processo de *retextualização como tradução* e, dessa forma, dar-lhes um embasamento para a próxima etapa: a SD2. Os gêneros trabalhados na SD1 são a *entrevista oral* e o *folheto informativo*, gêneros com os quais temos contato frequente em nosso cotidiano, portanto possuem significativo valor comunicativo.

Após terem participado dessa etapa, os alunos foram expostos à SD2 – *reflexiva*, que teve como objetivo guiá-los à elaboração de uma nova proposta para um projeto de retextualização presente no volume 1 da coleção *Saludos*. A SD2 foi intitulada por nós como r*eflexiva* porque, nessa etapa, os alunos tiveram a oportunidade de exercer os movimentos de retextualização como processo tradutório, aliados às reflexões teóricas e às práticas pedagógicas vivenciadas na SD1.

A partir desta proposta, pretendemos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

a) De que maneira a proposta da SD apoiada na retextualização como processo de tradução auxilia no processo de produção escrita dos estudantes de Letras?
b) Sob essa perspectiva, como o processo tradutório por SD pode servir como estratégia à formação reflexiva de futuros professores de LE?

Com o propósito de melhor compreender os objetivos desta pesquisa e responder às questões supracitadas, organizamos esta tese em mais quatro capítulos, além deste introdutório. Assim, no **segundo capítulo,** apresentamos o suporte teórico que nos serve de alicerce para este estudo, o *funcionalismo*, orientado aos estudos da tradução, com base nos preceitos teóricos de Christiane Nord (2002, 2009, 2010a, 2010b), bem como fazemos um recorte de estudo que rege a presente pesquisa: a *retextualização como processo de tradução*.

No **terceiro capítulo**, que está dividido em três momentos, preocupamo-nos em expor as concepções de *língua*, *texto* e *gêneros textuais* que dão suporte teórico à presente pesquisa, as quais estão ancoradas, substancialmente, nos pressupostos teóricos de Bakhtin [Volochínov] (2014 [1929]), Koch (2011), Antunes (2009) e Marcuschi (2008). Num segundo momento, apresentamos uma breve discussão sobre algumas diretrizes/implicações pedagógicas decorrentes de inúmeros debates e extensa bibliografia que se dedica ao ensino de línguas estrangeiras através do uso de gêneros textuais, bem como sua estreita relação com os documentos nacionais, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), as *Orientações Nacionais para o Ensino Médio* (OCEM) e o *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD). Por último, tecemos algumas considerações sobre a importância de entender o conceito de *professor reflexivo* dentro da formação inicial de futuros professores de língua, tema que julgamos imprescindível para dar suporte a esta pesquisa.

No **quarto capítulo,** apresentamos os caminhos metodológicos desenvolvidos e aplicados aos participantes da pesquisa, detalhando os procedimentos adotados e os conceitos norteadores.

Seguidamente, apresentamos o **quinto capítulo**, no qual consta a análise e discussão dos resultados obtidos com as atividades desenvolvidas nesta pesquisa.

Para concluir o trabalho, nas considerações finais, retomamos as perguntas desta pesquisa com o intuito de respondê-las.

2 TEORIA FUNCIONALISTA DE TRADUÇÃO E O CONCEITO DE RETEXTUALIZAÇÃO COMO PROCESSO DE TRADUÇÃO

O primeiro capítulo destina-se à apresentação do suporte teórico que nos serve de alicerce para este estudo, o *funcionalismo*, buscando compreender seus preceitos básicos. Contudo, não se pretende fazer um resgate histórico das diversas correntes funcionalistas existentes, tampouco estabelecer comparações entre elas, mas somente tecer esclarecimentos, num primeiro plano, sobre a concepção dos termos *funcional* e *função*, orientados aos estudos da tradução.

Num segundo momento, tecemos a descrição da teoria funcionalista de tradução de Christiane Nord (2002, 2009, 2010a, 2010b) e suas contribuições para os estudos da tradução.

Posteriormente, fazemos um recorte de estudo que rege a presente pesquisa: a *retextualização como processo de tradução*.

2.1 *FUNÇÃO* E *FUNCIONALISMO*: CONCEITOS PRELIMINARES

Antes de tecer nossos comentários ao que diz respeito à teoria funcionalista de tradução propriamente dita, acreditamos que se faz necessário apresentar a perspectiva funcionalista aplicada à linguística, visto que há diferentes noções associadas ao termo *funcional*, dependendo do ponto de vista e do espaço teórico de quem o adota.

Definir o termo funcionalismo não parece ser uma tarefa muito simples, uma vez que existem muitas versões para a mesma abordagem, associadas a outras áreas do conhecimento, a exemplo da antropologia, da sociologia, das ciências biológicas, químicas e físicas, entre outras áreas; além das diferentes visões que a própria linguística nos permite.

Segundo Martins (2009), no que concerne à linguística contemporânea, esta está marcada por diferentes abordagens teóricas que se estabeleceram ao longo do século XX e se solidificaram no início do século XXI. No campo científico da linguagem, a riqueza teórica na formação epistemológica de seu principal objeto de estudo norteou a linguística a dois importantes eixos de análise: o *formalismo* e o *funcionalismo*.

De acordo com Alcaraz, Costa e Vieira (2012), *o enfoque formalista* coloca em destaque a forma dos elementos linguísticos, desconsiderando aspectos que permeiam o discurso, uma vez que, para essa vertente, a língua pode ser analisada de maneira isolada, sem ser considerado o contexto que determina o que foi dito ou escrito. Em

outras palavras, os autores afirmam que, para o formalismo, uso e contexto não formam parte da estrutura da língua. Para os adeptos dessa concepção, a língua é um conjunto de regras que forma estruturas sintáticas, ficando a função em segundo plano.

Em contrapartida, ainda segundo os autores supramencionados, *o enfoque funcional* defende que a *função* comunicativa norteará a escolha das formas gramaticais, as quais são definidas de acordo com o propósito comunicativo, a relação de hierarquia estabelecida entre os interlocutores envolvidos na situação comunicativa, e os conhecimentos compartilhados entre eles, ou seja, são vários os elementos que materializam o texto, de acordo com a função comunicativa, concretizada em um determinado gênero textual, seja ele oral ou escrito.

Modesto (2006) afirma que falar de *funcionalismo linguístico*[2] significa entender a língua como um instrumento de comunicação, de forma que ela não deve ser considerada com um objeto autônomo, mas uma estrutura inserida em situações comunicativas reais, que exercem significativa influência sobre a estrutura linguística a ser utilizada.

Kennedy e Martelotta (2003), em consonância com o conceito de língua como instrumento de comunicação, afirmam que a língua, dentro do polo funcionalista, deve ser vista como uma estrutura maleável, suscetível às pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical.

Em outras palavras, podemos inferir que o *funcionalismo* foca na estrutura gramatical, tendo como ponto de apoio a situação comunicativa por inteiro, ou seja, leva em consideração o propósito comunicativo, os interlocutores envolvidos e o contexto discursivo em questão.

De acordo com Costa, Polchlopek e Zipser (2012), o *funcionalismo* parte, de maneira geral, da função comunicativa que algumas estruturas linguísticas cumprem dentro de um dado contexto e da análise das estruturas que contribuem para consumar essa *função*, caracterizando as relações existentes entre as formas linguísticas e os falantes (pragmática) usuários da língua, nas mais diversas situações de comunicação.

Para as autoras, uma das questões primordiais para os funcionalistas é averiguar como os usuários de uma determinada língua

---

[2] Utilizamos este termo para distinguirmos o *funcionalismo* existente nos Estudos Linguísticos daquele que se originou a partir dele, o qual será abordado a seguir, na próxima seção, a *abordagem funcionalista de tradução*.

se comunicam eficazmente, isto é, nessa abordagem a linguagem é entendida como um instrumento de interação social, cuja finalidade precípua é compor uma comunicação entre os usuários da língua, prevalecendo os estudos que privilegiam o seu contexto real de uso.

Segundo as autoras, apoiadas nas ideias de Weininger, ser funcionalista implica focar em quatro questões primordiais, a saber: (a) na função comunicativa da linguagem – **para que** eu quero dizer isso; (b) na intenção pragmática – **por que** eu quero dizer isso; (c) nas estruturas que servem a essa intenção – **como** eu vou dizer isso; e (d) o no interlocutor – **para quem** eu vou transmitir minha mensagem.

A partir dessas questões, as autoras salientam que é possível estabelecer um canal de comunicação que não é neutro ou isento de intencionalidade, seja de maneira oral ou escrita, explícita na forma como o texto é construído para servir aos propósitos de seus interlocutores.

Dessa maneira, a partir das intenções comunicativas do interlocutor e da situação comunicacional na qual está inserido, o falante seleciona o registro a ser utilizado em sua atuação linguística, estando suas escolhas interligadas ao papel que assumirá no ato comunicativo.

Suas escolhas dependem, portanto, da intenção do falante, da forma que ele considera mais adequada ou menos adequada para emitir sua informação e de como ele deseja que o destinatário a receba e retorne a ele (MODESTO, 2006). Para tanto, para alcançar seu objetivo, o falante "[...] buscará palavras e textos disponíveis em seu sistema linguístico, de forma a contribuírem para a construção de significado." (DEMÉTRIO, 2014, p. 35).

Podemos dizer que a abordagem com olhar funcional da linguagem tem como questão primordial a verificação da competência comunicativa[3] dos usuários da língua, "[...] uma vez que as estruturas

---

[3] De acordo com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da UFMG, a competência *comunicativa* (CC) é a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa. Portanto, é a capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação. A CC envolve a competência linguística ou gramatical para produzir frases que sejam vistas não só como pertencentes à língua, mas apropriadas ao que se quer dizer em dada circunstância. Envolve também a competência textual, vista como a capacidade do usuário de, em situações de interação comunicativa, produzir, compreender, transformar e classificar textos que se mostrem adequados à interação comunicativa pretendida, utilizando regularidades e princípios de organização e

das expressões linguísticas são vistas como configurações de funções, observáveis em seus usos. Assim, vemos que a própria organização interna da linguagem recebe um tratamento funcional.” (MARTINS, 2009, p. 5).

De acordo com Martins (2009), não podemos deixar de ressaltar que o termo função, a exemplo do funcionalismo, também circula em diferentes áreas do conhecimento, apresentando uma variedade de empregos que carregam consigo diferentes significações.

Na língua portuguesa, por exemplo, seu uso possui um caráter plural[4], uma vez que pode significar desde a ação própria ou natural dum órgão, aparelho ou máquina, um espetáculo ou até mesmo um grupo de átomos. O autor salienta que o termo função advém do latim *functione* e essencialmente significa exercício ou ato de exercer.

Costa, Polchlopek e Zipser (2012) ressaltam que, apesar de o termo *função* assumir diferentes usos, é possível encontrar um ponto de convergência entre as diferentes abordagens, onde ser funcional significa “[...] responder (de alguma maneira) às necessidades (comunicativas, sociais, matemáticas) de outra pessoa ou situação [...]”, contribuindo para a atividade global do sistema (p. 23).

À luz dessas considerações, podemos depreender que o *funcionalismo linguístico* tem como fundamento básico a interação social entre os usuários de uma língua e compreende que as diferentes manifestações linguísticas estão sujeitas às pressões do uso, sendo *funcional* a forma como esse uso é organizado, atendendo aos propósitos do contexto e de seus interlocutores, os quais devem ser capaz não só de decodificar expressões, mas também de pô-las em prática e interpretá-las de maneira satisfatória, visando à comunicação efetiva entre eles.

Em consonância com essa perspectiva, Demétrio (2014) complementa afirmando que

---

construção dos textos e do funcionamento textual, já que os textos são a unidade da língua em uso (COMPETÊNCIA comunicativa. In: CEALE. Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2015. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em 14 jul. 2015.

[4] De acordo com Nichols (1984 *apud* MARTINS, 2009, p. 23), “[...] função é um termo polissêmico e não uma coleção de homônimos. Todos os seus sentidos se relacionam à dependência de um dado elemento estrutural com relação a elementos de outra ordem ou domínio (estrutural ou não-estrutural) e todos eles têm a ver como o papel desempenhado por um dado elemento estrutural no conjunto mais amplo da linguagem e da comunicação”.

> [...] a *função* da linguagem estaria, assim, relacionada com a perspectiva sociocultural da língua, visto que para essa vertente a *função* de comunicar é o objetivo primeiro da linguagem e ela só se realiza em um contexto sócio-histórico-cultural. (DEMÉTRIO, 2014, p. 35).

Conforme citado no preâmbulo deste capítulo, situar a abordagem funcionalista aplicada à perspectiva linguística abre caminhos que nos permitem melhor compreender como essa vertente tem influência nos estudos da tradução.

Apoiado no *funcionalismo linguístico* e seus pressupostos (alguns deles elencados nesta seção), o *funcionalismo*, dentro do contexto dos estudos tradutórios, baseia-se numa perspectiva da tradução mais comunicativa e igualmente dependente do contexto, tendo como objetivo romper com os preceitos formalistas e estáticos, igualmente presentes no campo da tradução, cujas premissas elencaremos na seção a seguir.

2.2 O FUNCIONALISMO PARA OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Ao nos dedicarmos às diferentes teorias sobre os Estudos da Tradução, podemos perceber que não há somente um olhar sobre a prática de traduzir, muito menos uma única e exclusiva definição que dê suporte às intenções de todos os estudiosos da área em questão.

De acordo com Ferreira (2012), a forma de conceituar a tradução, compreendê-la e praticá-la é variável segundo o contexto sócio-histórico-cultural no qual estão inseridos os sujeitos envolvidos na ação, e, de igual maneira, está intimamente ligada ao que se entende sobre os conceitos de linguagem, língua, texto, cultura e as inúmeras dimensões que recobrem essa complexa atividade.

Segundo a autora, nos últimos anos ocorreram mudanças significativas no campo tradutório, que vão desde uma visão entendida como “tradicional”, segundo a qual bastaria ser, ao mesmo tempo, um bom conhecedor da língua de partida (LP) e conhecer relativamente bem a língua de chegada (LC), não levando em conta a influência de variáveis culturais e elementos extralinguísticos durante o ato tradutório, até uma abordagem mais “funcional”, que entende o ato comunicativo a partir de uma visão sociocultural, “[...] em que a tradução pôde assumir várias funções e o seu objeto é variável e corresponde a todas as

possibilidades de comunicação do homem [...]" (FERREIRA, 2012, p. 29-30).

De acordo com Costa, Polcholopek e Zipser (2012), até meados dos anos 1970 ainda perdurava uma visão mais restrita com relação à tradução, sendo encarada como atividade de mera transposição linguística, ou seja, ao nível de palavra por palavra, baseando-se na equivalência de um-pra-um, de forma que o signo linguístico corresponderia diretamente a outro signo em termos semânticos.

As autoras ressaltam que

> [...] o funcionalismo surge nessa época para romper com o formalismo saussuriano e a concepção vigente voltada para a arbitrariedade da língua, instaurada como um sistema de regras. A concepção saussuriana conduz a uma visão tradicionalista sobre o processo tradutório, subordinada a noções de equivalência e fidelidade ao texto-fonte. Já o funcionalismo apresenta uma **nova perspectiva comunicativa pautada no contexto e na intenção do emissor** (COSTA; POLCHOLOPEK; ZIPSER, 2012, p. 25, grifos nossos).

Assim sendo, ainda de acordo com as autoras supracitadas, a partir desse outro ponto de vista, a tradução passa a ser entendida como ação comunicativa, ou seja, o texto deixa de ser um todo fechado em si mesmo e passa a ter uma perspectiva mais comunicativa, flexível e atrelada ao contexto.

Paralelamente, as pesquisas voltadas para a área passaram a exigir uma abordagem que leve em conta o texto como um todo inserido dentro de um entorno cultural, considerando as variáveis intrínsecas ao contexto externo. Nesse âmbito desenvolveram-se as pesquisas dos alemães Katherina Reiss e Hans Vermeer.

Polcholopek e Zipser (2008), ao fazerem um panorama histórico do funcionalismo tradutório, apontam que Katherina Reiss, ainda influenciada pelas noções de equivalência que perduravam nos anos 1970, desenvolveu o que ela chama de "tipologia textual" (ou situações comunicativas), fazendo uma ponte entre algumas funções e dimensões da linguagem.

A linguista alemã tinha como premissa que a transmissão das funções predominantes do texto-fonte (TF) seria crucial para julgar e avaliar a adequação do texto traduzido (TT), utilizando, para isso,

critérios intra e extralinguísticos, que permitem ao tradutor analisar o significado do TF, o que lhe atribui o poder de 'interpretar' o texto.

As autoras supramencionadas destacam que Reiss considera três características relevantes durante o processo tradutório: (a) a transmissão da função predominante do TF é o ponto-chave para julgar o TT; (b) a relevância dos critérios de instrução varia de acordo com a tipologia textual; (c) a função comunicativa do TT pode ser diferente daquela do TF, e o TT pode ser direcionado a um público leitor diferente do que fora planejado pelo autor, razão pela qual se faz necessário avaliar a funcionalidade do TT em relação ao contexto ao qual está destinada a tradução.

Polcholopek e Zipser (2008) ainda ressaltam que, a partir dessa perspectiva, uma tradução que se aproxima do ideal é aquela na qual o propósito, na língua de chegada, é equivalente em relação ao conteúdo conceitual, à forma linguística e à função comunicativa do TF.

As autoras complementam que, mesmo sendo criticada por dar prioridade ao TF, o mérito de Reiss está justamente no fato de definir a importância do TT para além de estruturas meramente linguísticas em condição de simples equivalência.

Dando continuidade ao panorama histórico sobre o funcionalismo tradutório, Polcholopek e Zipser (2008) ressaltam que uma figura importante por construir uma ponte entre teoria e prática foi Hans Vermeer, através do seu desejo de se afastar das teorias linguísticas:

> [...] a linguística por si só não irá nos ajudar. Primeiro, porque traduzir não é meramente e nem primeiramente um processo linguístico. Segundo, porque a linguística não formulou ainda as perguntas certas para lidar com os nossos problemas. Vamos, então, procurar em outro lugar (VERMEER, 1986 [1978] *apud* POLCHOLOPEK; ZIPSER, 2008, p. 61).

Segundo as autoras, Veermer encara a tradução como uma transferência na qual signos comunicativos, verbais ou não verbais, são transladados de uma língua para outra, caracterizando-se como uma ação humana em busca da comunicação concreta, implicando a existência de uma intenção, um propósito nas situações comunicativas (traduções), que estão inseridas em um contexto cultural específico, e este, por sua vez, avaliará sua condição como adequada ou não.

Nas palavras do próprio autor, o objetivo de qualquer comunicação é transmitir uma mensagem a alguém com algum objetivo; sendo assim, não se pode traduzir "[...] nem palavras nem frases, nem textos fora de situações; traduzem-se sempre e unicamente 'textos' (definidos pelo seu objetivo) em determinadas situações para determinadas situações [...]" (VERMEER, 1986 [1978], p. 13).

Polcholopek e Zipser (2008) ressaltam que, por essa razão, Vermeer

> [...] utiliza a palavra grega *Skopos (objetivo, propósito)* – para definir a sua 'teoria da ação proposital' que, em inglês, passou a chamar-se *skopostheory* e, em alemão, *Skopostheorie*. O propósito da tradução é o que determina os métodos e estratégias a serem empregados para se produzir um resultado *funcionalmente adequado*, isto é, que comunique sem descaracterizar os textos como original e tradução (POLCHOLOPEK; ZIPSER, 2008, p. 61).

Finalmente, as autoras supracitadas declaram que a *skopostheory* está fundamentada em dois principais pontos:

a) nos aspectos interacionais e pragmáticos da tradução determinados pelo *skopos* (função) que se pretendia atingir no contexto-alvo;
b) na figura do *addressee*, isto é, o receptor ou o público intencionado pelo autor no TF, juntamente com seus conhecimentos culturais, expectativas e necessidades comunicativas específicas.

Assim sendo, as autoras afirmam que, a partir dessa nova postura, o processo de produção escrita, na visão da *Skopostheory*, "voltava-se para o TT em oposição a Reiss, para quem o TF era a medida de avaliação da qualidade da tradução" (POLCHOLOPEK; ZIPSER, 2008, p. 62).

Como pode-se observar através do exposto, os dois autores alemães, Reiss e Vermeer, apesar das tentativas de compreender o texto com um todo, divergiram teoricamente, levando TF e texto traduzido a continuar sendo encarados em polos contrários. E é nesse ponto de divergência que surge a teoria de Christiane Nord, buscando um ponto de equilíbrio entre ambos (POLCHOLOPEK; ZIPSER, 2008).

Na seguinte seção, expomos os pressupostos funcionalistas aplicados à tradução, atentando-nos especialmente às contribuições de Christiane Nord.

2.3 A TEORIA DE CHRISTIANE NORD

Christiane Nord, pesquisadora e teórica alemã dedicada aos estudos da tradução desde meados da década de 1980, parte da hipótese fundamental de que a tradução é uma atividade de *mediação intercultural*. Com essa tese, a autora afirma que a teoria funcionalista de tradução refuta não somente as teorias que consideram a tradução como sendo uma mera substituição linguística de uma língua para a outra como também se opõe àquelas que postulam alguma forma de *equivalência* entre o texto-base (TB) e o texto-meta (TM) como critério primordial para a tradução (NORD, 2002, 2009).

A partir dessa visão, e inspirada no conceito de tipologia textual, de Reiss, e da teoria do *skopos* (função) e a figura de *addressee*, de Vermeer, conceitos descritos brevemente na seção anterior, Nord passa a compreender a tradução como um processo conjunto e constante de leitura tanto do TB como do TM, sem deixar de considerar seus aspectos externos e internos e também a função (ou funções) de ambos (POLCHOLOPEK; ZIPSER, 2008).

Para melhor ilustrar os conceitos básicos da teoria funcionalista de tradução, Nord (2002, 2009) elenca alguns pontos importantes que devem ser considerados durante o processo tradutório. Em um deles, a autora afirma que o conceito fundamental do qual parte a teoria funcionalista é a *ação*, ou seja, comportamento que alguém escolhe com uma certa *intenção* de mudar um estado de coisas ou fenômeno no mundo, tratando-se, portanto, de um comportamento *intencional*.

Segundo ela, quando essa ação se desenvolve entre duas ou mais pessoas, fala-se de *interação*, sendo esta definida como *comunicativa* quando é realizada por meio de signos emitidos entre um emissor (aquele que transmite a informação) e um receptor (o destinatário).

Dentro desse cenário de interação, Nord afirma que cada situação tem suas dimensões históricas e culturais específicas que condicionam o comportamento verbal e não verbal entre os interlocutores, os conhecimentos e expectativas que cada um tem sobre o outro, a avaliação que cada um faz de uma determinada situação e o ponto de vista que adotam ao se observarem mutuamente e o mundo ao redor (NORD, 2002, 2009).

Para a autora, esses elementos são determinantes para a escolha do que será escrito ou falado e como isso será feito, dado que as situações comunicativas não são universais e a cultura imprime um impacto significativo sobre as situações comunicativas. Por essas razões, a autora afirma que a linguagem empregada no ato comunicativo é considerada como uma parte da cultura, e a comunicação está intimamente ligada ao que Nord chama de "situação-em-cultura".

Sobre a questão cultural, Nord explana que, quando os agentes do ato comunicativo compartilham o mesmo entorno cultural, emissor e receptor costumam ter elementos suficientes em comum para que a comunicação seja minimamente eficiente. Entretanto, quando se trata de uma comunicação intercultural, ou seja, quando emissor e receptor pertencem a duas comunidades linguístico-culturais diferentes, pode ser que a comunicação se torne ineficiente.

Nesse caso, Nord ressalta que os agentes envolvidos no ato comunicativo necessitam de um intermediário que facilite a comunicação através da barreira linguístico-cultural, denominada pela autora de comunicação intercultural mediada (*acción traslativa*), e que estejam dispostos a assumir o papel de intermediário ou *mediador* entre ambos, ou seja, que atue como tradutor ou intérprete (NORD, 2002, 2009).

Essa *acción traslativa*, a qual chamamos de processo tradutório, Nord (2009) define como sendo uma ação facilitadora da interação comunicativa entre os membros de diferentes comunidades culturais, processo no qual se constrói uma ponte entre situações que são diferentes quanto às questões verbais e não verbais, expectativas, conhecimentos e pontos de vista que não coincidem suficientemente para que o emissor e receptor se comuniquem de maneira satisfatória.

Outro ponto-chave destacado pela autora alemã como sendo um princípio básico da teoria funcionalista de tradução é o conceito de texto no qual está baseado a teoria, noção que caminha em sentido inverso aos enfoques baseados na *equivalência* direta, nos quais o texto de partida se constitui como o único marco de referência para determinar as qualidades pretendidas do texto de chegada (NORD, 2002).

Falar de texto, segundo Nord, é defini-lo como *interação comunicativa*, que se materializa através da combinação de elementos verbais e não verbais. Em outras palavras, a autora ressalta que não podemos desconsiderar, em muitos casos, que o texto-base não apresenta somente elementos verbais, mas também elementos não verbais, como é caso das ilustrações, maquetes, etiquetas, logotipos de empresas, entre outros, bem como elementos paraverbais, como é o caso

da comunicação através de mímica, gestos e ruídos. Em muitos casos, os elementos não verbais se sobressaem sobre os verbais, como no caso das tirinhas cômicas e, dependendo das convenções estabelecidas pela cultura-meta, pode haver a necessidade de verbalizar elementos não verbais, ou até mesmo "desverbalizar" elementos verbais (NORD, 2002, 2010).

Ademais, a autora afirma que o texto não é um objeto independente, estável, invariável, e, sim, se transforma em um instrumento comunicativo no momento que é recebido pelo seu destinatário, uma vez que é muito comum um mesmo texto, lido ou escutado por uma mesma pessoa, em diferentes momentos de vida, assumir um significado, uma *função* completamente distinta. Outra situação citada pela autora é o fato de um mesmo texto, lido por várias pessoas ao mesmo tempo, poder assumir diferentes interpretações.

Assim, Nord (2002, 2009) afirma que, se o texto é uma oferta de informação, o TM será uma outra oferta de informação sobre a oferta de informação do TB, fazendo com que o processo tradutório não pretenda, como resultado final, um único TM equivalente ao TB, e, sim, um TM que cumpra suas funções pretendidas, ou seja, o tradutor irá buscar elementos que possam ser significativos e funcionais para o público da cultura-meta.

Paralelamente, mais um ponto destacado pela autora alemã está ligado à relação entre equivalência e idoneidade na tradução. Sobre essa questão, Nord revela que, se partimos da hipótese de que um texto é uma oferta de informação para um determinado público receptor, não será difícil compreender que dois atos comunicativos não atinjam o mesmo resultado, pois o TB se dirige a um público da cultura de origem, sendo ajustado às condições específicas dessa cultura que, por sua vez, não é, necessariamente, a mesma da cultura de chegada.

Frente a essa perspectiva, o tradutor, sendo o primeiro receptor do TB, irá determinar suas ações de acordo com as condições socioculturais de sua própria cultura, seja ela a de origem ou a da tradução. Partindo do TB, o tradutor formula outra oferta de informação para o público-meta, que, de igual forma, recebe a oferta orientando-se pelas pautas validadas pelo seu entorno cultural.

De acordo com Nord, por essas razões, o termo *equivalência* não deve ser equiparado como sinônimo de *igualdade de função ou efeito comunicativo.* Ao receber o TB, o tradutor deve fazer escolhas, optar por certos elementos da oferta informativa, e para isso precisa saber para quem e com que propósito está escrevendo, ou seja, quem é o público receptor da mensagem e qual a função do texto.

Tendo em vista o fato de o tradutor, ao traduzir um TB, possuir um determinado objetivo comunicativo para o público-meta, Nord ressalta que seria mais acertado, então, falar de *idoneidade* em vez de *equivalência*. Em outras palavras, a autora diz que a tarefa do tradutor é produzir uma oferta de informação *adequada* aos fins comunicativos desejados e especificados no *encargo de tradução*.

Para ela, o termo *idoneidade* é um conceito mais genérico que não inclui a *equivalência*. Isso se dá por uma questão prática: se *o encargo tradutório* exige a produção de um texto-meta que seja equivalente – com relação a certas características, como estilo ou estrutura – ao texto-base dado, um TM que cumpra essas exigências será, então, idôneo. Entretanto, se o encargo exige uma tradução interlinear, um TM adequado será aquele que reproduz palavra por palavra a estrutura do TB, mesmo que a tradução se distancie muito de ser um texto aceitável na cultura-meta, linguística e estilisticamente falando (NORD, 2002, 2009).

Frente a isso, Nord (2010) ressalta que a equivalência entre o TB e o TM não deve ser considerada como o princípio único para a tradução, e sim como um dos objetivos possíveis. A autora ainda destaca que os textos estão situados dentro de um sistema de elementos dependentes entre si, os chamados fatores extratextuais, cuja relação/configuração estabelece a função do texto.

Nord ainda ressalta que, ao modificar-se um dos elementos, a configuração de outros elementos igualmente será modificada. Dentro de um cenário que se destina a facilitar a comunicação entre interlocutores separados por barreiras linguístico-culturais, haverá ao menos um elemento variável, impreterivelmente, que será o destinatário da mensagem. Ainda que receptor do TM seja um reflexo fiel do receptor do TB (idade, sexo, nível de formação, origem social, etc.), eles se diferenciarão quanto à origem da comunicação linguístico-cultural, o que implica a mudança de bagagem cultural, estilo de vida, experiências textuais que permitem ao receptor outras interpretações textuais, entre outras questões (NORD, 2010).

Por essa razão, Zipser (2002) destaca o que a teórica alemã entende como sendo ponto de partida de uma teoria funcionalista de tradução: o reconhecimento de que os textos são instrumentos de comunicação que fazem parte de uma situação comunicativa específica, sendo parte integrante de um *jogo comunicativo*, cujos protagonistas são os elementos linguísticos e não linguísticos, bem como os próprios interlocutores (comunicadores),

> [...] que trazem consigo a experiência e as expectativas de outros textos, sempre marcadas culturalmente, além de seu conhecimento de mundo, hábitos de comportamento, sistema de valores, intenções comunicativas etc. A 'ação' de elaborar um texto, portanto, não termina com a elaboração de um texto (a ser transmitido por meio da oralidade ou no ambiente da escrita), mas somente no momento da recepção pelo destinatário. O emissor tem uma certa intenção comunicativa, que ele expressa no texto, mas o fato de essa intenção atingir ou não seus objetivos, depende da 'colaboração' do receptor. (NORD, 1998 *apud* ZIPSER, 2002, p. 44).

Nessa direção, Nord ainda destaca que, frente a esse processo,

> [...] exercem seu papel tanto as condições situacionais, que fazem certas funções textuais prevalecer sobre outras, quanto os 'sinais' de intenção contidos no texto; da mesma forma, porém, também atuam [na recepção] as necessidades comunicativas individuais do receptor que, por exemplo, podem eventualmente levá-lo a priorizar os componentes informativos de um texto que, em princípio, não foi produzido para servir a um propósito informativo (um comentário, por exemplo). (NORD, 1998 *apud* ZIPSER, 2002, p. 44).

Zipser (2002) complementa que, diante dessa perspectiva de análise do texto voltada aos estudos da tradução, o destinatário assume um papel primordial. O emissor do texto é aquele que dá início ao processo, porém, não trabalha sozinho, uma que vez que, ao definir o objetivo da tradução, ele deve se nortear pelos conhecimentos que possui sobre seu receptor e pelo efeito que nele deseja provocar. Para a autora, trata-se de mecanismo dinâmico, "[...] no interior do qual Nord define o conceito de *Loyalität*, ou de lealdade ao destinatário, para diferenciá-lo do conceito de *Treue*, ou fidelidade ao texto-fonte" (ZIPSER, 2002, p. 45).

Frente a essas e tantas outras especificidades que envolvem a atividade de tradução, Nord propõe um modelo linguístico-textual voltado à tradução, cujos objetivos são: (a) oferecer suporte para a

compreensão e análise do TB, o texto a ser traduzido; (b) com base na função do texto traduzido, oferecer critérios capazes de guiar estratégias de tradução; e (c) oferecer critérios que orientem a avaliação do texto traduzido (ZIPSER, 2002). Tal modelo apresenta uma estrutura de análise baseada em elementos chamados fatores extratextuais e intratextuais que compõem o texto.

Os fatores extratextuais devem ser analisados respondendo às seguintes indagações: quem é emissor ou autor do texto?; com que intenção? (para que); quem é o destinário (receptor); o canal ou meio de transmissão?; lugar? (onde); tempo? (quando) e motivo? (o porquê) da comunicação. Segundo Nord (2010), tendo essas questões respondidas, podemos encontrar a resposta relativa à última pergunta a ser feita com relação à função textual (razão da comunicação): qual a função do texto?

Já os fatores intratextuais são analisados frente às seguintes perguntas: qual é o tema? (assunto do texto); qual o conteúdo (o que); o que não? (pressuposições); em qual ordem? (composição do texto); quais elementos não verbais usar no texto?; quais palavras? (léxico); que tipo de oração? (sintaxe); e qual o tom em que tais informações são veiculadas (marcas suprassegmentais).

Através desses questionamentos, o tradutor, antes mesmo de dar início ao seu trabalho, tem uma visão amplificada não apenas do texto a ser traduzido, mas também da tarefa a ser realizada e de toda a complexidade envolvida no processo tradutório. Esse panorama geral permite ao tradutor, sendo ele iniciante ou não, tracejar esforços na busca de solução para os problemas previstos, ordenar procedimentos, bem como prever futuros problemas a serem enfrentados. Após a conclusão do trabalho tradutório propriamente dito, os registros realizados nas etapas anteriores permitem ao tradutor fazer uma retrospectiva de suas ações (ZIPSER, 2002).

Com o intuito de facilitar a visualização dos elementos de análise textual de Nord (1991[1988]), apresentamos o Quadro 1, a seguir, que serve como modelo para qualquer tipo de tradução.

Quadro 1 – Modelo de Christiane Nord.

MODELO DE CRISTIANE NORD			
	TEXTO-FONTE	QUESTÕES DE TRADUÇÃO	TEXTO-META
FATORES EXTERNOS AO TEXTO			
Emissor			

Intenção			
Receptor			
Meio			
Lugar			
Tempo			
Propósito (motivo)			
Função textual			
FATORES INTERNOS AO TEXTO			
Tema			
Conteúdo			
Pressuposições			
Estruturação			
Elementos não verbais			
Léxico			
Sintaxe			
Elementos suprassegmentais			

Fonte: Nord (1991[1988]) *apud* Zipser (2002).

Para esta pesquisa, o modelo de análise sugerido por Nord nos serviu como base inspiradora para a elaboração e aplicação das duas sequências didáticas aplicadas aos alunos participantes desta pesquisa, procedimentos explicitados em capítulos posteriores.

Tais propostas são fruto de nosso entendimento, alicerçado nos pressupostos funcionalistas de que tradutor/escritor/autor deve estar atento não apenas às questões linguísticas que envolvem toda produção textual, mas também ao entorno de produção desse texto (contexto comunicativo) e a todos os fatores que são inerentes a ele e primordiais para que esse texto se comunique de forma adequada e efetiva com o seu público leitor (DEMÉTRIO, 2014).

Posteriormente à apresentação da teoria funcionalista de tradução, na qual está alicerçada esta pesquisa, na seção a seguir nos dedicamos à apresentação de outro conceito norteador que conduz o presente estudo: a retextualização como processo de tradução.

Para tanto, apresentamos, em primeiro plano, as principais concepções sobre o termo retextualização instaurado em contexto brasileiro, substancialmente ancoradas à luz dos estudos realizados por Travaglia (2013), Marcuschi (2001[2010]), Dell'Isola (2007) e Matencio (2002, 2003) e Demétrio (2014). Posteriormente, ancoradas

nos diferentes olhares direcionados para o mesmo conceito, propomos um entendimento sobre este conceito-chave, além de trazer à tona alguns trabalhos realizados sob a mesma perspectiva: a tradução como processo de retextualização.

2.4 RETEXTUALIZAÇÃO COMO PROCESSO DE TRADUÇÃO: CONCEITOS-CHAVE

No cenário brasileiro, há alguns pesquisadores que se dedicam a investigar a atividade de retextualização desde diferentes perspectivas. Dentre eles, destacamos Travaglia (2013), Marcuschi (2010), Dell'Isola (2007), Matencio (2002, 2003), Demétrio (2014).

O termo retextualização foi adotado inicialmente por Travaglia, no início da década de 1990, ao defender sua tese de doutorado. A autora foi pioneira ao fazer referência à retextualização como processo de tradução, partindo da hipótese básica de que retextualizar é produzir um novo/mesmo texto em uma língua diferente daquela em que foi originalmente concedido no primeiro texto, ou seja, no processo de textualização (TRAVAGLIA, 2013).

De acordo com a autora, as marcas linguísticas do novo texto a ser produzido estarão inseridas em uma nova situação comunicativa, gerando novos efeitos de sentido, destinadas a um novo público leitor. Para ela, "[...] a produção do original é desta forma uma textualização, uma 'mise en texte' e a produção da tradução é uma retextualização" (TRAVAGLIA, 2013, p. 8).

Ao teorizar a tradução como retextualização, a autora parte do princípio de que não traduzimos uma língua ou palavras soltas e isoladas, mas textos, e afirma que o ato tradutório deve ser visto a partir de um ponto fundamental: a tradução enquanto trabalho com o texto. A teórica ressalta que um texto só é um texto

> [...] porque é uma sequência linguística, que tem a possibilidade de ser vista como unidade e tem funcionamento discursivo; isto é, só tem sentido dentro de uma formação sócio-histórica composta pela posição dos interlocutores com relação ao discurso, pelos outros discursos existentes e por todos os fatores que contribuíram e contribuem para a estruturação de um discurso (TRAVAGLIA, 2013, p. 34).

Travaglia afirma que não cabe mais olhar a tradução como transporte de um sentindo fixo de uma língua para outra, como um simples processo de decodificação linguística; para ela, ver o ato tradutório sob a perspectiva da retextualização é o que mais se aproxima daquilo que realmente acontece na vida de um tradutor, havendo, assim, "[...] uma flexibilidade maior, uma ampliação de horizontes e com isso mais elementos com que poderá lidar o autor na sua prática diária" (p. 29).

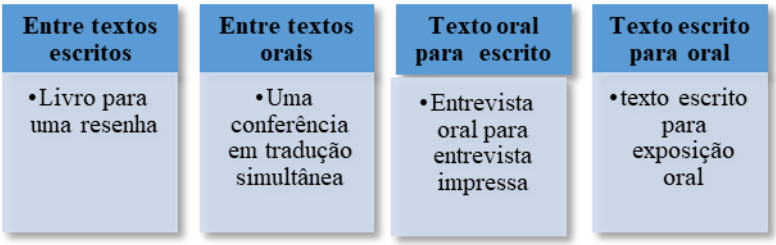
Marcuschi (2010), ao tratar do tema, afirma que retextualização também é uma forma de tradução, "[...] mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, *na mesma língua*" (p. 46, grifo nosso). Ele ainda ressalta que lidamos com os processos de retextualização a todo o momento, "[...] nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intricada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos [...]" (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

Sobre a retextualização, o autor ainda complementa que, toda vez que repetimos, recontamos ou relatamos o que alguém já disse, até mesmo "quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra" (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

Marcuschi (2010) constrói um modelo operacional para o tratamento das estratégias realizadas na transformação de um texto escrito em um texto falado. Entretanto, ele aponta outras possibilidades de retextualização, quando, por exemplo, uma secretária anota informações orais do chefe para redigir uma carta; quando uma pessoa conta a um colega o que leu em jornais e/ou revistas, ou ainda o que ouviu no rádio ou na TV; alunos que fazem anotações sobre o que o professor proferiu em sala de aula; uma pessoa que relata a outra um filme que viu na noite anterior, entre outras inúmeras situações cotidianas.

Segundo Marcuschi (2010), é muito fácil observar em nossas atividades cotidianas eventos linguísticos nos quais a retextualização se faz presente, e ele nos aponta quatro possibilidades básicas de retextualização (Figura 1).

Figura 1 – Possibilidades de retextualização.



Fonte: Marcuschi (2010, p. 48).

A partir dos exemplos citados acima, o autor demonstra que o processo de retextualização pode ocorrer entre textos escritos, entre textos orais ou, ainda, entre textos orais para textos escritos e de textos escritos para textos orais. Para ele, essas atividades podem ocorrer de forma variada em nossa sociedade e seus jogos de linguagem.

Matencio (2003) é outra autora que se apropria do termo retextualização a partir da ideia de textualização, assim como Travaglia, já mencionada anteriormente.

Para Matencio, *textualizar é agenciar recursos linguageiros*, o que implica realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Por sua vez, retextualizar

> [...] envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência (MATENCIO, 2003, p. 4).

Ao fazer referência às operações linguísticas, textuais e discursivas, a autora faz alusão aos processos intrínsecos à escrita de um texto, como as questões de organização da informação, de construção dos tópicos, do equilíbrio entre as informações dadas e novas, os modos de dizer, de retomada de referentes e a menção a referentes; observação às funções de cada tipo de texto – narrativo, dissertativo, argumentativo, injuntivo ou dialogal –; delimitação dos propósitos comunicativos, do espaço e tempo de interação entre os interlocutores, entre outros elementos.

Dito de outra maneira, Matencio (2003) afirma que, se o processo de retextualizar acarreta um novo texto, então toda e qualquer atividade propriamente de "[...] retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, pois o sujeito opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque produz novo texto [...]" (MATENCIO, 2003, p. 4). Em suma, Matencio (2002, p. 113) afirma que "retextualizar significa atribuir novo propósito à produção linguageira".

Assim como a autora sugere alguns elementos a serem considerados no processo de textualização/retextualização, nessa mesma direção Marcuschi (2010) aponta quatro variáveis que, para ele, são de fundamental importância frente aos processos de retextualização: (a) o propósito ou objetivo; (b) a relação entre o produtor do texto original e o transformador; (c) a relação tipológica entre gênero discursivo original e a retextualização; (d) os processos de reformulação próprios de cada modalidade.

Diante dos elementos sinalizados, podemos sustentar a ideia de que os processos de retextualização envolvem mudanças e estratégias significativas frente ao TB (o dito "original"), uma vez que este assume características de produção textual atreladas às especificidades de cada modalidade, aos objetivos e propósitos pretendidos, aos interlocutores envolvidos na ação comunicativa e ao veículo de disseminação da informação, bem como ao espaço e tempo de existência desse novo texto.

Corroborando as ideias de Marcuschi (2010), Dell'Isola (2007) afirma que, inevitavelmente, num processo de retextualização devemos levar em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos.

A autora apresenta uma proposta que busca concretizar o enlace entre a teoria dos gêneros discursivos e as operações de retextualização, com o objetivo de contribuir para um melhor conhecimento do uso das línguas. Para ela, retextualização significa

> [...] um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade. Retextualização é a *refacção ou a reescrita* de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em

> outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem (DELL'ISOLA, 2007, p. 36, grifos nossos)[5].

Ainda em consonância com as ideias expostas por Marcuschi (2010), a autora concorda que a retextualização não deve ser encarada como uma atividade artificial, que ocorre apenas em contextos formais de escolarização. Ao contrário, trata-se de uma atividade da vida diária e acontece de maneira variada, em diferentes situações comunicativas diárias.

---

[5] Parece não haver consenso entre pesquisadores da área da Linguística (e áreas afins) com relação às noções entre os conceitos de retextualização e reescrita. Enquanto Dell'Isola (2007) parece assumir certa equivalência linguística entre os termos, há autores que apontam diferenças entre eles. Marcuschi (2001[2010]), por exemplo, afirma em seus estudos que na reescrita as mudanças ocorrem no interior do *mesmo texto* (mudanças de um texto em seu interior), enquanto na retextualização há a passagem de uma modalidade para outra (no seu caso, trata-se da passagem da fala para escrita). Diante das palavras de Marcuschi, parece adequado afirmar que retextualizar seja uma modificação mais ampla do texto, que permite, inclusive, a alteração do meio em que ele é produzido (de uma entrevista oral para uma notícia escrita, por exemplo). Já a reescrita, só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Diante da definição apontada por Dell'Isola (2007, p. 36), na qual define retextualização como "[...] a *refacção ou a reescrita* de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem", ainda que aponte os termos como sinônimos, conforme citamos anteriormente, em alguma medida a autora indica que na retextualização encontramos uma finalidade diferente, que é a passagem de um texto para outro, em modalidades distintas, corroborando o conceito definido por Marcuschi. Por outro lado, Matencio (2002) parece apontar com mais clareza as diferenças entre as noções de reescrita e retextualização. A autora, ao falar de reescrita, resume que essa se trata de uma "[...] atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto", ou seja, um refinamento interno do texto (p. 113); já na *retextualização,* a autora afirma que há uma nova produção textual, a qual será fruto de um novo propósito comunicativo, visando a um novo público, inserido em um novo contexto. Para efeitos deste trabalho, e sem a intenção de nos aprofundarmos em tal discussão, entendemos que os processos de *reescrita* e *retextualização* não devem ser tratados como sinônimos, tal como aponta Matencio (2002).

Para melhor ilustrar seus estudos, Dell'Isola (2010) apresenta um esquema que, além de exemplificar os constantes movimentos de retextualização presentes em nosso cotidiano, demonstra as diferentes maneiras que um mesmo conteúdo pode ser retextualizado (Quadro 2).

Quadro 2 – Exemplos de retextualizações de um mesmo conteúdo.

Conversa inicial	Debate oral em reunião de condomínio
R1	Produção de regulamento de condomínio
R2	Adendo de convenção de condomínio
R3	Conversa oral sobre adendo
R4	Conversa sobre a conversa
R5	Debate oral em reunião de condomínio

Fonte: Dell'Isola (2007, p. 37).

No esquema ilustrado no Quadro 2, a autora representa os movimentos de retextualização pela letra R, em que R1 é o processo da fala para a escrita; R2, da escrita para a escrita; R3, da escrita para a fala; R4 e R5, da fala para a fala. Através do esquema, percebemos que as possibilidades de retextualização citadas pela autora reforçam o que já foi mencionado anteriormente: um mesmo conteúdo pode ser retextualizado de diversas formas.

Para a autora, toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, pois o sujeito opera sobre estratégias de cunho linguístico, textual e discursivo que estão presentes no TB para, posteriormente, serem projetadas no novo texto, frente a uma nova situação de interação. Igualmente deve-se observar os papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, os conhecimentos partilhados, bem como as motivações e intenções do espaço e do tempo de produção e recepção, ou seja, deve-se atribuir um novo propósito à produção textual.

Demétrio (2014) observa que essas questões devem ser consideradas quando falamos em retextualização, visto que, ao considerá-la pela perspectiva proposta pelos teóricos supracitados – como uma produção textual, um novo texto (resultado de uma nova interação comunicativa, que irá ocorrer frente a num novo contexto, visando um novo público receptor e um novo propósito) –, deve ser previsto que essa ação implicará um novo texto, que pode ser realizado em uma língua diferente da de origem, numa modalidade ou gênero diferente do anterior.

A autora apresenta uma proposta de tradução – concebida pela ótica funcionalista de Cristiane Nord, na qual se considera o contexto sócio-histórico e cultural de interação e, igualmente, sob a perspectiva da retextualização como estratégia para a produção textual em sala de aula língua espanhola, concebe a retextualização a partir dos pressupostos de Dell'Isola (2007), definindo a retextualização como uma *tradução de gênero.*

Diante do exposto, e para melhor ilustrar o termo retextualização definido por diferentes olhares, elaboramos o Quadro 3, no qual demonstramos, em linhas gerais, as contribuições de cada um dos autores supramencionados.

Quadro 3 – Definições do termo retextualização.

Marcuschi (2010)	Para Marcuschi, *o processo de retextualização também é um processo de tradução,* que está constantemente presente em nossas vidas; é um processo natural, uma vez que lidamos com ela o tempo todo, nas recorrentes reformulações que fazemos dos mesmos textos, seja da escrita para a fala, da fala para a fala, da fala para a escrita, ou da escrita para a escrita. Ao contrário de Travaglia, o autor entende que a **retextualização permanece na mesma língua**. Segundo ele, alguns aspectos devem ser considerados durante o processo de retextualização: o propósito; a relação entre produtor do texto-base e o tradutor do texto-meta; as relações tipológicas entre o texto-base e o retextualizado e os processos de formulação/transformação típicos de cada modalidade. Nos seus estudos, o autor concentra-se nos processos de retextualização da fala para a escrita.
Dell'Isola (2007)	A autora considera que o processo de retextualização implica uma série de operações complexas, nas quais devem ser considerados aspectos intrínsecos da relação entre escrita-oralidade, oralidade-oralidade, escrita-escrita, oralidade-escrita. Para ela, retextualizar é a "refacção, ou a reescrita, de um texto para outro", ou seja, passar de uma modalidade textual para outra, ou seja, **a passagem de um gênero discursivo para outro**, respeitado os funcionamentos específicos da linguagem.
Matencio (2002, 2003)	Para a autora, **retextualizar implica a elaboração de um novo texto**, tomando como base um ou mais textos. Para esse processo, devem ser levados em conta alguns aspectos, tais como: o contexto no qual o novo texto está inserido, os interlocutores envolvidos, o espaço e tempo de publicação do texto retextualizado, entre outros, implicando a sua

	mudança de propósito.
Demétrio (2014)	Tradução de gênero.

Fonte: Produzido pela autora (2018).

Inspiradas nos diferentes olhares e definições para o mesmo termo, entendemos que se faz necessário utilizarmos um conceito de retextualização/tradução que nos norteie. Assim sendo, à luz das considerações levantadas pelos teóricos supracitados, depreendemos, para efeitos deste estudo, que retextualizar/traduzir um texto é ampliá-lo, ou seja, significa escrever um novo texto a partir de um ou mais textos-base, podendo ser realizado, inclusive, entre idiomas distintos.

Igualmente, entendemos que é um processo que pode envolver tanto a fala-escrita, fala-fala, escrita-escrita e a escrita-fala, podendo materializar-se, inclusive, entre gêneros discursivos idênticos.

A título de ilustração, podemos pensar em receitas típicas de *platos navideños*, normalmente produzidos na época de Natal em vários países da América Latina. Esse gênero discursivo pode ser retextualizado/traduzido para o mesmo gênero – receita (neste caso, estamos trabalhando da escrita para a escrita) reformulada para público brasileiro (adultos, jovens ou até mesmo crianças), o que influenciará diretamente no tipo de linguagem; podemos, também, pensar nas adaptações que podem, eventualmente, serem necessárias, como pesos e medidas, por exemplo (que podem variar entre países – gramas x onças; libras x quilos, etc.); da mesma foram, devemos levar em consideração a região onde o texto retextualizado/traduzido será publicado, considerando que alguns ingredientes podem não existir no país de destino, necessitando haver a adaptação/substituição destes; do mesmo modo, teremos que pensar no meio de circulação do novo texto (blog, revista impressa, livro de receitas, jornal, etc.), entre outros aspectos.

Ademais, para que o processo de retextualização seja concretizado, entendemos que alguns pontos relevantes não podem ser ignorados, como objetivo/propósito/intenção da retextualização/tradução e o tempo-espaço no qual estará inserido o novo texto.

Resumidamente, podemos dizer que, para fins deste trabalho, o processo de retextualização como processo tradutório é entendido conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Conceito de retextualização.

Ampliação de um texto: escrita de um novo texto a partir de outros textos
Abrange as quatro habilidades: fala-escrita, fala-fala, escrita-escrita e a escrita-fala

Pode ser realizada entre idiomas diferentes ou não: intra ou interlingual
Não envolve obrigatoriamente a passagem de um gênero textual a outro: pode ser realizada entre gênero idênticos (receita escrita para receita escrita, por exemplo)
Devem ser respeitados o objetivo/propósito/intenção da retextualização/tradução e o tempo-espaço no qual estará inserido o novo texto

Fonte: Produzido pela autora (2018).

Tendo demonstrado a perspectiva que assumimos para o termo retextualização, nos parece relevante ressaltar algumas novas perspectivas e reflexões apontadas por alguns autores que revelam um crescente número de pesquisas voltadas a uma visão mais ampla com relação aos processos tradutórios, contrários a uma visão mais restrita da linguagem, frequentemente focada apenas nas formas linguísticas.

2.5 TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS: PANORAMA GERAL DO CENÁRIO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Bittencourt e Tecchio (2011) constaram, em seus estudos sobre o uso da tradução no processo de ensino e aprendizagem de línguas, que a abertura de novos cursos de graduação e pós-graduação na área dos Estudos da Tradução, instituídos nas duas últimas décadas, têm contribuído de forma expressiva no aumento de publicações e projetos frente a essa temática.

A exemplo disso, citamos os estudos publicados pelo grupo TRAC[6] – grupo de pesquisa vinculado a UFSC/CNPq que estuda, analisa, publica e divulga (artigos, teses, dissertações, anais de congressos) a relação entre tradução e cultura no âmbito da interface tradução-jornalismo e tradução e ensino de línguas, ambas vertentes fundamentadas na teoria funcionalista para os estudos tradutórios.

No que tange à produção realizada pelo referido grupo de pesquisa, Melo (2017), em sua pesquisa de doutorado, que está centrada na ampliação do conceito de tradução à luz da teoria funcionalista e na produção textual a partir do uso do tradutor automático, realizou um apanhado geral das pesquisas realizadas pelo TRAC. Algumas delas destacamos abaixo, nas quais se defende o uso da tradução como ferramenta efetiva para um ensino de LE em sala de aula.

[6] O grupo TRAC é coordenado pelas professoras doutoras Maria José Damiani Costa e Meta Elizabeth Zipser.

No Quadro 5, a seguir, apresentamos um recorte do quadro realizado pela autora, no qual destacamos as investigações centradas no eixo tradução e ensino de línguas.

Quadro 5 – Estudos realizados no grupo TRAC.

Estudos realizados no grupo de pesquisa TRAC – Tradução e Cultura (UFSC) (2010-2017)		
Autor/Ano	**Título da pesquisa**	**Tema da pesquisa**
Laiño (2010) Mestrado	*Multiculturalismo: propostas de recontextualizações de fatos culturais na tradução em livros didáticos*	Proposta de recontextualização de textos presentes no livro didático de espanhol como LE *Hacia al español*
Melo (2012) Mestrado	*Texto e contexto na construção de sentidos: a tradução em sala de aula de LE*	Tradução e ensino de LE; benefícios do uso da tradução na aprendizagem de LE.
Sigle (2014) Mestrado	*Estudo Funcionalista sobre a influência de textos paralelos em atividades tradutórias no contexto de ensino-aprendizagem de LE: textos paralelos jornalísticos como ilustração*	Tradução e ensino de LE; textos paralelos no apoio à tradução em sala de aula de LE.
Laiño (2014) Doutorado	*A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade*	Tradução e ensino de LE; a tradução como estratégia à produção escrita em LE.
Demétrio (2014) Mestrado	*A tradução como retextualização: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do ensino de LE*	Tradução e ensino de LE; a tradução como estratégia à produção escrita em LE.
Barrientos (2014) Mestrado	*Os quadrinhos da Maitena no ensino de espanhol língua estrangeira: à luz da tradução Funcionalista*	Tradução e ensino de LE; propõe a tradução em sala de aula para trabalhar a interculturalidade.

Giracca (2017) Doutorado	*O uso da sequência didática em aula de língua estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário*	Tradução e ensino de LE; propõe a produção escrita dos gêneros "relato pessoal" e "glossário".

Fonte: Melo (2017).

Apesar dos esforços de grupos de pesquisa como o TRAC e ainda que as pesquisas na área de tradução e ensino de línguas sejam promissoras, nos arriscamos a dizer que elas ainda não representam um número significativo dentro das universidades federais brasileiras.

Esse fato pôde ser constato ao fazermos uma breve busca por trabalhos publicados, entre teses e dissertações, com a palavra-chave "tradução e ensino de línguas", no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[7] (BDTD), entre os anos de 2010 e 2017, no qual encontramos 46 ocorrências, das quais apenas 13 (28%) se dedicam a propostas de tradução voltadas para o ensino de línguas.

Ao fazermos o mesmo movimento de busca por pesquisas voltadas à retextualização como processo de tradução direcionadas ao ensino de línguas, e usando o mesmo site de busca, observamos que o número de publicações é ainda menor. A busca realizada pelas palavras-chave "retextualização e tradução" revelam apenas dois trabalhos (mestrado) direcionados a esta temática.

O primeiro dos trabalhos, intitulado *O processo tradutório na perspectiva da retextualização e sua abordagem no ensino de inglês como língua estrangeira*[8], de autoria de Castro (2010), foi defendido pelo Programa em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Nesse trabalho, a autora buscou discutir a atividade de tradução enquanto (re)produção textual, ou seja, produção de um novo/mesmo texto, que se originou de uma língua diferente, e reconhecer e examinar os fatores de textualidade que contribuíram para o processo de tradução. A dissertação tem como ponto central analisar a pertinência da

---

[7] A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o Brasil e por brasileiros no exterior. Para mais informações, acesse: http://bdtd.ibict.br/vufind/.

[8] O texto pode ser encontrado, na íntegra, do seguinte link: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_2107175d4f6cde539b95f977b5656436/Description#tabnav

abordagem de textos traduzidos e a implicação que a tradução pode exercer sobre o entendimento do texto na sala de aula de língua inglesa e em relação ao público-alvo, que são alunos de Língua Inglesa do Ensino Médio.

O segundo trabalho, já citado anteriormente, *A tradução como retextualização: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do ensino de LE*[9], foi desenvolvido por Demétrio (2014) e defendido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina (USFC).

Através dessa pesquisa, a autora apresenta uma proposta de tradução concebida pela ótica funcionalista de Cristiane Nord, na qual se considera o contexto sócio-histórico e cultural de interação e, igualmente, sob a perspectiva da retextualização como estratégia para a produção textual em sala de Língua Espanhola. Tal proposta foi concretizada por meio de uma atividade de retextualização/tradução, de forma que os participantes da pesquisa tiveram que retextualizar/traduzir o gênero reportagem em um novo texto: carta do leitor, ambos tratando sobre a reciclagem de lixo. A partir de alguns critérios de análise, o estudo buscou verificar se a atividade proposta contribuiu para o aprimoramento da escrita dos alunos.

A partir das análises e discussões dos dados obtidos com a atividade realizada, a pesquisadora concluiu que a tradução, concebida a partir da visão funcionalista e à luz da retextualização, constitui-se uma estratégia produtiva para a produção de textos em sala de aula de língua estrangeira, e que sua análise, a partir dos elementos de produção textual, evidencia que esta contribui no aprimoramento da escrita nesse contexto de ensino.

Como podemos observar, há um número reduzido de trabalhos publicados nesta área de estudo: retextualização como processo tradutório, o que denota um nicho de pesquisa bastante incipiente em nosso país. Tal fato nos instiga a ampliar essas questões, sobretudo aquelas voltadas ao ensino de língua espanhola.

Tomando como base o trabalho de Demétrio (2014), que igualmente visa ao aprimoramento da produção escrita dos alunos por meio da retextualização como processo tradutório, buscamos focar nossa ação em alunos de graduação, alunos de Letras, futuros professores de Língua Espanhola. Nossa pesquisa está baseada numa futura ação

---

[9] O texto pode ser encontrado na íntegra, no seguinte link: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129434.

pedagógica, almejando uma formação calcada no uso da linguagem como comunicação social.

Em linhas gerais, explicitamos de forma mais objetiva, no Quadro 6, em quais aspectos nossa pesquisa amplia a proposta realizada por Demétrio (2014).

Quadro 6 – Comparações entre os trabalhos de retextualização/tradução.

Demétrio (2014)	**Saldanha (2018)**	**Ampliações**
Faz uso de uma etapa – uma SD para a realização do processo.	Faz uso de duas etapas – duas SD para a realização do processo,	Em nossa pesquisa, os alunos não só participam de um processo de produção escrita como *retextualização/tradução* por meio de uma SD, como também propõem uma sequência, baseados nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Num primeiro momento, eles vivenciam uma SD e, num segundo momento, refletem sobre o processo e *retextualizam/traduzem* um projeto para o ensino de LE.
Visa ao aprimoramento da produção escrita dos alunos de Espanhol.	Visa ao aprimoramento da produção escrita dos alunos de Espanhol e, paralelamente, preocupa-se com a formação desses alunos, futuros professores de língua.	Em Demétrio (2014), tal processo pode ser adaptado a alunos de línguas em geral, não necessariamente a professores de língua. Pelo menos não é esse o objetivo explícito da pesquisa. Em nosso trabalho, além da produção escrita, preocupamo-nos com a formação reflexiva dos alunos – futura ação pedagógica.
Retextualização/ tradução do gênero reportagem oral para o gênero carta do leitor.	Retextualização/ tradução realizada em dois momentos: 1º – gênero entrevista oral para folheto informativo; 2º momento – retextualização do Projeto 4 do Livro	Pelo simples fato de não usarem os mesmos gêneros textuais, as pesquisas já se diferenciam, pois cada gênero possui suas características e estrutura próprias, exigindo dos alunos conhecimentos diferenciados na elaboração dos gêneros textuais. Além de, é claro, exigirem

	Saludos, envolvendo outros dois gêneros: fábula em história em quadrinhos (HQ).	contextos culturais diferentes, propósitos, público leitor, meio de circulação, entre outros aspectos intrínsecos à produção escrita.

Fonte: Produzido pela autora (2018).

Após explicitar as contribuições que pretendemos acrescentar ao trabalho de Demétrio (2014), damos continuidade com o capítulo a seguir, dedicado às concepções de *língua*, *texto* e *gênero textual* que regem essa pesquisa. Ademais, apresentamos uma breve discussão sobre a estreita relação entre diretrizes nacionais de educação e a formação reflexiva do professor de línguas.

3 LÍNGUA, TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS[10] E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA LINGUAGEM

"Ainda falta perceber que uma língua é muito mais do que uma gramática. Muito mais, mesmo. Toda a história, toda a produção cultural que uma língua carrega, extrapola os limites de sua gramática"
(ANTUNES, 2009, p. 13).

Este capítulo está dividido em três momentos principais: num primeiro momento, apresentamos as concepções de *língua, texto* e *gêneros textuais* que dão suporte teórico à presente pesquisa, as quais estão ancoradas, substancialmente, nos pressupostos teóricos de Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]), Koch (2011), Antunes (2009) e Marcuschi (2008).

Num segundo momento, apresentamos uma breve discussão sobre algumas diretrizes/implicações pedagógicas decorrentes de inúmeros debates e extensa bibliografia que se dedica ao ensino de línguas estrangeiras através do uso de gêneros textuais, bem como sua estreita relação com os documentos nacionais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Por último, tecemos algumas considerações sobre a importância de entender o conceito de *professor reflexivo* dentro da formação inicial de futuros professores de língua, tema que julgamos imprescindível para dar suporte a esta pesquisa.

---

[10] Bezerra (2017) levanta uma discussão que, em sua visão, é problemática e muito típica nos estudos de gênero difundidos no Brasil: os gêneros são textuais ou discursivos? Para o autor, os gêneros não são nem um nem outro, já que são simultaneamente indissociáveis tanto do discurso quando do texto. De acordo com o autor, trata-se de um equívoco reduzi-los a qualquer um desses polos, pois, segundo o autor, "a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas" (p. 32). Ao que parece, essa discussão é demasiado complexa e exigiria um espaço que a natureza deste trabalho não nos permite. Portanto, para efeitos desta pesquisa, seguiremos os preceitos de Marcuschi (2008), que utiliza o termo *gênero textual* para substituir o termo *gêneros discursivos*, adotado por Bakhtin (1997[1979]), utilizando as expressões de forma intercambiável.

3.1 LÍNGUA E TEXTO: DEFININDO CONCEITOS

Assim como o conceito de *função* pode ser visto de diferentes pontos de vista, conforme mencionamos no capítulo 1, igualmente a noção de *língua* foi e ainda pode ser considerada de diferentes ângulos teóricos. Diante dos distintos olhares e noções que a ela se tem oferecido, acreditamos que se faz necessário esclarecermos qual nossa visão de língua, na qual estão ancorados os preceitos que sustentam o presente estudo.

Para tanto, não podemos deixar de destacar a importância dos estudos de Mikhail Bakhtin, filósofo russo que nos brinda com um olhar sócio-histórico-cultural da linguagem, entendendo-a como atividade social, resultado da interação entre os indivíduos, no qual não se deixa de reconhecer que a língua é um sistema simbólico ordenado. Igualmente, dentro dessa visão, a língua é tomada como um conjunto de atividades que se desenvolvem em contextos comunicativos historicamente situados, nos quais seus usuários agem e se expressam com ações adequadas aos objetivos de cada circunstância.

Dentro dessa visão, Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]) compreende que

> [...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 127, grifos do autor).

Ancorado nessa visão de que a linguagem deve ser estudada no âmbito das interações sociais, Marcuschi (2008) também concebe a língua como um "[...] sistema de práticas com o qual falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância", ou seja, a língua é um conjunto de práticas situadas historicamente (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Nessa mesma linha de raciocínio, Antunes (2009) destaca duas dimensões da língua: a primeira delas é aquela 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 mero conjunto de signos (significante x significado) para ser fenômeno social, como uma prática de atuação interativa.

Por outras palavras, a autora afirma que a língua assume um papel político, histórico e sociocultural, que transpassa o conjunto de sua organização interna, ainda que esta seja muito consistente e sistemática. Além disso, a autora acrescenta que a língua não pode ser resumida a uma gramática ou somente sob perspectivas prescritivas de alguns manuais de redação, uma vez que, frente a esse olhar, a língua estaria sendo focalizada fora de situações reais de interação, suplantando "[...] o seu sentido mais amplo de condição mediadora das atuações sociais, que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem" (ANTUNES, 2009, p. 22).

Ademais, de acordo com a autora, uma visão mais restrita da língua estaria extraindo o que ela tem de mais significativo, que é o papel de significar, proporcionar sentido às coisas e, sobretudo, permear as relações interpessoais presentes em cada interação social.

Contrário às visões mais formalistas da linguagem e corroborando o que foi ressaltado anteriormente, Marcuschi (2008) afirma que a noção de língua sob a perspectiva sociointerativa a reconhece como um fenômeno variado e variável, ou seja, presume que a língua não é algo que se comporta de forma rígida ou indivisível.

O autor, ao fazer referência à heterogeneidade da língua, sugere um olhar diferente daquele apresentado de forma recorrente em manuais didáticos em geral. Segundo ele, devemos admitir que

> [...] a língua não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante, sua autonomia é relativa; a língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas; *a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas* (MARCUSCHI, 2008, p. 64, grifo nosso).

Importa registrar que, ainda que o autor preze pela face sócio-histórica da língua, ele salienta que não podemos negligenciar o seu funcionamento interno, ou seja, o "sistema linguístico" da língua, como seus elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais.

Contudo, neste caso, estamos simplesmente defendendo que a língua não é algo desordenado, ou seja, ela é orientada por um sistema de base, mas que não é autossuficiente, uma vez que "[...] seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente." (MARCUSCHI, 2008, p. 62).

Frente a essas considerações, entendemos que, ao nos posicionarmos com relação ao conceito de língua dentro de uma visão sociointerativa, assumimos que ela é ampla e heterogênea, o que pressupõe uma visão fora dos padrões monolíticos recorrentes e contempla algumas variáveis, apontadas por Marcuschi (2008, p. 65) e reiteradas por Antunes (2009, p. 35), as quais destacamos abaixo, em linhas gerais:

a) a língua é uma atividade social – o que quer dizer que nenhuma língua existe em função de si mesma, desligada de um espaço cultural e físico no qual seus usuários vivem e interagem, como se fosse uma unidade isolada. A língua está a serviço das pessoas, concretizada em atividades, ações e atuações comunicativas;
b) há uma íntima e inevitável reciprocidade entre língua, sociedade, história e cultura, uma vez que esses elementos também se constituem através da linguagem e vice-versa, ou seja, uma ação socialmente instituída que se desenvolve de maneira colaborativa entre os indivíduos;
c) sob o mesmo viés, vale ressaltar que não existem usos aleatórios da língua, isto é, para cada situação comunicativa existe uma rotina social e culturalmente construída, atrelada a costumes ligados a um tempo e espaço, o que implica a cada usuário da língua seguir certos contratos sociais, a conhecer também o conjunto de procedimentos que envolvem o entorno social no qual está inserido;
d) uma vez que entendemos que a língua se manifesta sob a forma de alguma atividade social, com fins de interação humana, devemos destacar que ela se dá através de textos, sejam eles orais ou escritos.

Dessa forma, entendemos que língua acontece em situações reais de comunicação, e postulamos, para essa textualidade, além da estrutura linguística, uma outra que é igualmente relevante e determinante: a estrutura extralinguística, pois o que dizemos ou falamos não é regido apenas pelos conhecimentos linguísticos, "[...] mas ainda por regras textuais e por regras sociais, interativas e culturalmente estabelecidas [...]" (ANTUNES, 2009, p. 37).

Nessa mesma direção, a autora reitera que a atividade verbal não é

> [...] uma questão de escolha aleatória do sujeito, uma espécie de prática livre e fora de qualquer coerção. Primeiramente, porque, para interagir verbalmente, *não existe outro recurso, senão o texto, oral ou escrito*. Em segundo, porque todo texto se submete a uma série de regularidades, que promovem, sinalizam e determinam seu teor de 'peça com sentido', capaz de funcionar como mediação interativa (ANTUNES, p. 37, grifo nosso).

Em concordância com as ideias apresentadas, de que a língua é uma forma de agir no mundo e que falamos e escrevemos através de textos (orais ou escritos), gostaríamos de salientar, igualmente, a noção de texto na qual nos apoiamos. Isto porque, conforme já comentamos anteriormente, dependendo da perspectiva teórica que se adote, um mesmo objeto pode ser percebido sob diferentes olhares.

De acordo com Koch (2011), o conceito de texto, à semelhança do entendimento de língua, varia de acordo com os pressupostos teóricos adotados. A própria Linguística Textual (LT), área do conhecimento que se ocupa do texto como objeto de estudo, tem demonstrado diversas visões com relação ao seu principal foco de interesse.

A autora relata que, desde os primórdios da LT, o texto era visto, num primeiro momento, como: unidade linguística superior à frase; sucessão ou combinação de frases; cadeia de pronominalização ininterruptas; cadeia de isotopias (sentidos); complexo de proposições semânticas (KOCH, 2011).

Posteriormente, no interior de orientações pragmáticas, a autora ressalta que o texto deixa de ser entendido como estrutura pronta, acabada, e passa a ser encarado no seu próprio processo de

planejamento, verbalização e construção, o que implica ser visto como resultado parcial da atividade comunicativa, sendo posto em ação em situações reais de interação social, fruto de indivíduos socialmente atuantes.

Nesse sentido, nossa noção de texto está apoiada nos estudos de Koch (2011), para quem a unidade definidora do texto

> [...] se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (KOCH, 2011, p. 30).

Em outras palavras, a autora afirma que o conceito de texto se apoia na premissa de que *"o sentido do texto não está no texto, mas se constrói a partir dele"* (KOCK, 2011, p. 30), durante o transcorrer da ação comunicativa.

Corroborando a noção de texto destacada acima, Costa e Salces (2013) afirmam que o leitor e/ou ouvinte participa ativamente da construção de um texto ao realizar estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, a fim de criar hipóteses, ratificá-las ou não e preencher lacunas eventualmente deixadas pelo texto.

As autoras acrescentam que, à capacidade de decodificação de um texto, deve-se agregar a atribuição de sentido por parte do leitor, que recebe o texto a partir do seu conhecimento de mundo, das experiências vividas, da sua cultura, de seu sistema de crenças e valores sociais.

Por essa razão, as autoras afirmam que um fator relevante para se atribuir sentido a um texto é levar em consideração o contexto, pois a sua leitura e entendimento exige muito mais que os conhecimentos linguísticos compartilhados pelos envolvidos na ação comunicativa.

Isto se dá, sobretudo, porque o sentido que se espera de um texto, seja ele oral ou escrito, presume que o resultado de uma parte não é autônomo, pois o "[...] significado global do texto não é resultado da mera soma de suas partes, mas de certa combinação geradora de sentidos" (COSTA; SALCES, 2013, p. 42).

Em suma, as autoras sustentam a ideia de que nenhuma análise linguística pode ser realizada sem considerar o contexto em que uma frase ou oração está inserida, uma vez que a situação imediata de

produção de um texto mobiliza alguns conhecimentos, tais como: de onde eu escrevo/falo, quando (época), quem é o emissor, para quem eu falo/escrevo; isto é, “o próprio contexto constitui e é constituinte do dizer, sendo indispensável para a atribuição de sentidos” (p. 45), o que quer dizer que, quando lemos ou ouvimos um texto, precisamos estar atentos às circunstâncias de produção, ou seja, ao contexto em que o texto está inserido.

Para melhor ilustrar a importância do contexto comunicativo, resgatamos um exemplo apresentado por Ferreira e Vieira (2013), no qual as autoras ilustram a seguinte situação: imaginemos uma clínica médica, na qual foram distribuídas, pelos seus corredores, algumas placas com os dizeres “Proibido fumar”, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Placa “Proibido fumar”.

Fonte: Pacific placas e adesivos (2018).

Segundo as autoras, qualquer nativo do idioma português, ao deparar-se frente a essa situação, entenderia que há uma intenção por parte dos proprietários do estabelecimento médico, de forma que tal aviso deve ser visto como uma regra a ser seguida, podendo haver, em caso de não observância, algum tipo de repreensão.

A partir do mesmo exemplo, as autoras sugerem uma segunda situação: em uma das paredes de uma galeria de arte, desenhado com *spray* de cor preta, observamos um grafite escrito “Proibido fumar” e, ao lado deste, há outras proibições, como: “Proibido beber”, “Proibido viver”, “Proibido proibir”, todas escritas com tinta colorida. As pessoas que visitam essa galeria, familiarizadas com esse contexto (cenário), provavelmente não entenderiam o texto “Proibido fumar” como uma afirmação explícita, tal como seria interpretado no primeiro exemplo dado, na clínica médica (FERREIRA; VIEIRA, 2013).

Ainda nos referindo à importância da questão do contexto comunicativo como fator primordial para o entendimento de textos,

citamos outro exemplo recorrente em nossa sociedade, conforme ilustrado pela Figura 3.

Figura 3 – Placa de “Atenção – Silêncio neste local”

Fonte: Editora Capri (2018).

A exemplo da placa citada anteriormente: *proibido fumar*, um aviso solicitando silêncio pode igualmente ser interpretado de diferentes formas, de acordo com o contexto no qual estiver inserido.

Se ele estiver inserido em uma biblioteca, por exemplo, é entendido socialmente que devemos fazer silêncio, pois esse ambiente é reservado aos estudos, no qual o barulho não é bem-vindo.

Se a mesma placa estiver fixada em um hospital, sabemos que nesse ambiente deve-se manter o silêncio, pois é um espaço destinado à recuperação de pacientes, que merecem um ambiente desprovido de ruídos; se, porém, estiver inserida em corredores de uma universidade ou escola, sabemos que se trata de local onde existem alunos e professores dentro das salas, que necessitam de silêncio para exercer suas atividades.

Em ambos casos, observamos que a mesma placa, o mesmo texto, ao ser transposta para outro contexto, modifica-se inteiramente, uma vez que a forma de produção, recepção e circulação foi transformada inteiramente (BRAIT, 2008).

Nesse mesmo sentido, Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]) afirma que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu *contexto*. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (p. 109, grifo nosso).

O filósofo russo ressalta que, para o falante de uma língua, o

> [...] centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação *que essa forma adquire no contexto*. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que está

> utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929], p. 96, grifo nosso).

Diante do exposto, os exemplos ilustrados nas Figuras 2 e 3 denunciam que, para compreendermos um texto, devemos mobilizar uma série de conhecimentos para que ele produza sentido, haja vista que as normas, citadas por Bakhtin, estão embebidas por seus contextos culturais.

De acordo com Ferreira e Vieira (2013), devemos considerar, em linhas gerais, os seguintes aspectos:

a) o conjunto de palavras e imagens e o modo como estão articuladas, ou seja, a materialidade linguística – no caso do exemplo dado, se é uma placa aderida a uma parede de uma clínica médica ou uma pintura artística na parece de uma galeria de arte;
b) os conhecimentos prévios adquiridos sobre normas sociais e sobre o ambiente no qual estamos inseridos – clínica ou galera, por exemplo;
c) a intenção, o propósito comunicativo de quem produziu o texto – instruir, criar normas ou provocar uma reflexão de caráter estético.

Dessa maneira, inferimos que o contexto não significa apenas o conhecimento linguístico adquirido pelo falante de uma língua, mas também a situação comunicativa, o entorno sócio-histórico-cultural no qual o texto é produzido, conforme já elucidado anteriormente.

Ademais, o entendimento global de um texto abarca, ainda, uma série de saberes que devem ser compartilhados por determinados falantes, como os conhecimentos linguísticos, as regras socioculturais, conhecimentos de mundo (conhecimentos prévios sobre determinado tema), sobre textos, entre outros.

A partir dos conceitos basilares de **língua** e **texto** defendidos nesta seção, entendemos que se faz necessário, igualmente, destacar nosso entendimento sobre gêneros textuais, tema abordado a seguir.

3.2 GÊNEROS TEXTUAIS: AÇÕES DA LINGUAGEM

Antes de definirmos o conceito de gênero textual no qual estamos ancoradas, gostaríamos de fazer uma breve incursão histórica sobre o conceito de gêneros. Através da literatura disponível na área, observamos que essa reflexão se iniciou na Grécia Antiga, através dos estudos de Platão e Aristóteles. Esses filósofos, ao pensarem sobre a poética e a retórica, começaram a diferir e a tipificar os gêneros (ROJO; BARBOSA, 2015; FERREIRA; VIEIRA, 2013; FARACO, 2009).

Faraco (2009), ao debruçar-se sobre o panorama histórico dos gêneros, afirma que, ao que tudo indica, Platão foi o primeiro a falar de gêneros, quando, em sua obra *República* (livro III), fragmenta a representação literária da vida (mimese) em três principais modalidades: lírica, épica e dramática. O autor complementa que, na sequência, Aristóteles formulou dois importantes trabalhos de sistematização dos gêneros: no primeiro deles, a *Arte retórica*, propôs e estudou três gêneros retóricos: o deliberativo, o judiciário e o epidítico (ou demonstrativo); no segundo trabalho, intitulado *Arte poética*, o filósofo grego explorou extensamente as propriedades da tragédia e da epopeia, transformando-se, durante séculos, em referência na discussão dos gêneros.

Ainda com relação à perspectiva histórica, Rojo e Barbosa (2015) complementam que as distinções iniciadas pelos filósofos gregos com relação ao conceito de gênero foram retomadas e aprofundadas na época do Renascimento. Entretanto, essas reflexões se estenderam de forma apartada: de um lado, a poética (ou os gêneros literários); de outro, a retórica (ou os gêneros da oratória pública na vida da cidade).

As autoras afirmam que, por vários séculos, esses domínios continuaram a ser tratados separadamente, até a modernidade e princípio do século XX. Segundo elas, foi por volta da segunda década do século XX que Bakhtin e seu círculo[11] ampliaram as reflexões sobre gêneros sem distinção ou divisão, tanto da vida como da arte.

---

[11] O círculo de Bakhtin é um grupo de intelectuais construído por pessoas de diversas formações, interesses e atuações profissionais, incluindo o próprio Bakhtin, Voloshínov e Medvedev. Tais membros abordavam filosoficamente as questões sociais e culturais decorrentes da Revolução Russa. Mergulhavam fundo nas discussões de filósofos do passado, sem deixar de se envolverem criticamente com pensadores contemporâneos. Suas discussões discorriam sobre questões de relevância social em geral e para a criação artística, analisando, de

Para Faraco (2009), um ponto importante que diferencia a teoria dos gêneros advinda dos estudos do Círculo de Bakhtin das teorias de cunho tradicional é que, para aquela teoria, os gêneros não são pensados em si, isto é, como "[...] um conjunto de artefatos que partilham determinadas propriedades formais" (FARACO, 2009, p. 125).

Dito em outras palavras, o autor afirma que a teoria do Círculo bakhtiniano não considera os gêneros somente pelo olhar estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção, comungando uma estreita ligação entre os gêneros e suas funções comunicativas na interação socioverbal.

Para Bakhtin (1997 [1979]), os gêneros são introduzidos em nossa experiência de vida e em nossa consciência simultaneamente, sem que sua íntima correlação seja rompida. O filósofo afirma que

> [...] aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 302).

Através da fala do autor russo, podemos entender que, numa dada situação real de comunicação, onde há um grupo de pessoas conversando e uma delas, por exemplo, faz a seguinte afirmação: "*agora eu vou contar uma de português*", imediatamente os participantes preparam-se para ouvir uma piada e, de antemão, já sabem o que está

---

maneira pontual, como a linguagem registra os conflitos entre os diferentes grupos sociais (ROJO; BARBOSA, 2015; FARACO, 2019).

por detrás do que foi dito: provocar humor entre todos (FERREIRA; VIEIRA, 2013).

Assim, salientamos que Bakhtin (1997 [1979]) afirma que 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*.

A partir dessa definição, o autor entende que os textos revelam as condições específicas e os propósitos comunicativos de cada campo da esfera humana não somente pelo seu conteúdo temático e pela linguagem utilizada – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua –, mas, sobretudo, por sua estrutura composicional. Para ele, conteúdo temático, estilo e construção composicional estão indissoluvelmente atrelados ao todo do texto e são, de maneira igualitária, determinados pelas particularidades apresentadas por um determinado campo da comunicação.

Sob a perspectiva bakhtiniana, Schneuwly (2004, p. 23) discorre sobre os elementos que, para ele, são centrais a partir da definição de gêneros colocada pelo filósofo russo:

a) a escolha de um determinado gênero se dá a partir de alguns parâmetros, como finalidade, conteúdo e destinatários, ou seja, esses elementos funcionam como uma base de orientação para cada ação discursiva;
b) essa base leva à escolha de um determinado gênero, que é definido no interior de uma dada esfera de comunicação, num lugar social que delimita um conjunto possível de gêneros;
c) ainda que sejam *relativamente estáveis*, ou seja, “mutáveis, flexíveis”, os gêneros possuem certa estabilidade, uma vez que eles “[...] definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero” (p. 23);
d) os gêneros são caracterizados por um estilo, que não é aquele decorrente da individualidade do interlocutor, mas como elemento próprio do gênero.

Nesse mesmo sentido, Faraco (2009) ainda complementa que os gêneros não são definidos uma única vez e para sempre, pois admitem constantes transformações, são *maleáveis e plásticos*, justamente porque as atividades humanas estão em constante mudança, apresentando-se de maneira dinâmica.

Em suma, “[...] a escolha de um gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Complementando essa ideia, Marcuschi (2008) entende que toda ação comunicativa só é possível através de algum gênero textual. Tal premissa é uma das teses centrais defendidas pelo autor, de forma que tudo o que é por nós dito ou falado, seja em situações formais ou cotidianas, está atrelado a algum gênero.

Corroborando o que foi dito anteriormente, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que

> [...] tudo o que ouvimos ou falamos diariamente se acomoda a *gêneros discursivos*. [...] Nossas atividades que envolvem linguagem, desde as mais cotidianas – como a mais simples saudação – até as públicas [...] se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18).

Para ilustrar a fala das autoras, podemos pensar em uma atividade bem corriqueira, como fazer compras no supermercado. Ao fazermos uma lista com os produtos que queremos comprar, seja em papel, no celular, ou até mesmo mentalmente, estaremos em contato com gênero textual *lista de compras*. No caso de uma viagem de férias realizada com veículo automotor, ao depararmo-nos com uma série de informações indicativas de como ingressar ao nosso destino, estaremos em contato com o gênero *placas*. E se, ao chegamos ao nosso destino, formos a uma agência de informações turísticas, teremos acesso a um gênero muito conhecido chamado *mapa*.

A partir do exposto, entendemos que gêneros são textos que se concretizam em situações comunicativas reais, que encontramos em nossa vida diária e que apresentam certos parâmetros sociocomunicativos próprios, que são “[...] definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, socais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Além da visão bakhtiniana, endossada pelos autores supracitados, de que os gêneros textuais se diferenciam pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela forma de composição, Cassany (2008) também destaca algumas características dos gêneros, tais como:

a) os gêneros estão enraizados em um determinado lugar geográfico, em um contexto cultural, idiomático e circunstancial;
b) são utilizados para que se possa alcançar um objetivo, ou seja, possuem um propósito definido, por exemplo incrementar determinado conhecimento, cumprir burocracias, expressar sentimentos, etc.;
c) delimitam *comunidades discursivas*[12] com suas normas, conhecimentos e práticas sociais, o que significa que determinados gêneros são compartilhados apenas por algumas comunidades específicas.

À luz das considerações acima expostas, estamos de acordo com a seguinte afirmação:

> [...] nada do que digamos, pensemos ou escrevamos, utilizando-nos da língua ou das linguagens, que não aconteça em um enunciado/texto pertencente a um gênero. Logo, discussões sobre se x é ou não um gênero discursivo são dispensáveis pois todo enunciado se dá em um gênero (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18).

Frente aos conceitos de língua, texto e gêneros textuais apresentados anteriormente, gostaríamos de reiterar que o presente estudo está ancorado numa concepção que leva em consideração os usos que fazemos da língua e da linguagem, oriundos a partir das necessidades reais de comunicação e interação com nossos interlocutores.

Na subseção a seguir, debruçaremos nosso olhar para o ambiente escolar. Mais especificamente falando, nos ocuparemos de algumas implicações pedagógicas no ensino de línguas através dos gêneros textuais, partindo da premissa de que esses são instrumentos legítimos que oportunizam o ensino de uma LE através de contextos autênticos de uso da língua.

---

[12] Por *comunidade discursiva*, Cassany entende um conjunto de pessoas que compartilham um grupo determinado de gêneros. Exemplo: apenas as pessoas que são batizadas pela fé católica e praticantes que assistem às missas possuem conhecimento suficiente para absorver os princípios básicos dessa religião (CASSANY, 2008, p. 25).

3.3 GÊNEROS E O ENSINO DE LÍNGUAS

De acordo com Marcuschi (2008), é expressiva a quantidade de livros, artigos, coletâneas, revistas temáticas, teses e dissertações que foram publicadas nos últimos anos, no Brasil, em torno da questão dos gêneros textuais e ensino de línguas.

Segundo o autor, pode-se afirmar que estamos vivendo uma verdadeira "explosão" de estudos na área que se dedicam a essa temática, a ponto de ter-se tornado uma moda; entretanto ele ressalta que atividades dedicadas aos gêneros não são algo inédito no mundo ocidental, tendo pelo menos vinte e cinco séculos de estudos, considerando que sua observação sistemática teve início com Platão, conforme já comentado anteriormente.

De acordo com Marcuschi (2008), seria uma gritante ingenuidade histórica pensar que foi nos últimos decênios do século XX que se deu início aos estudos dos gêneros textuais.

O autor enfatiza que os estudos relacionados aos gêneros têm se tornado um empreendimento cada vez mais interdisciplinar, sendo atualmente cada vez maior o número de áreas de investigação que se debruçam sobre essa temática, como teóricos da literatura, retóricos, sociólogos, cientistas da cognição, tradutores, linguistas, especialistas de línguas para fins específicos e professores de língua.

Para fins desta pesquisa, a área de maior interesse é aquela ligada à questão dos gêneros e ao ensino de línguas, na qual nos ocuparemos a seguir.

3.3.1 Gêneros e ensino: algumas diretrizes nacionais

Primeiramente, ressaltamos que a visão que se tem sobre o texto se move em direção contrária às visões mais formalistas da língua, que estão direcionadas, em primeiro plano, para as questões meramente linguísticas (como a morfologia e a sintaxe, por exemplo) e passam a colocar em relevo as funções e as condições reais de comunicação, ou seja, a linguagem em uso (FERREIRA; VIEIRA, 2013).

Dito em outras palavras, pensar a língua sob esse viés significa importar-se com o contexto da interação comunicativa, com os praticantes, os objetivos que estão por trás de toda ação de comunicar.

Nesse sentindo, estamos de acordo com Ferreira e Vieira (2013), ao afirmarem que o ensino de uma língua deve estar pautado nas

práticas sociais, uma vez que "[...] aprender uma língua pressupõe seu uso efetivo nas mais diversas situações de interação social" (p. 88).

De acordo com Santos (2010), são muitas as frentes teóricas que reforçam a importância dos gêneros no ensino de línguas como ferramentas para a vida real e, igualmente, sinalizam o compromisso e o dever da escola em salientar a importância da aprendizagem da linguagem sob o olhar de um gênero e a relevância deste na vida do cidadão, não só dentro da escola, mas, sobretudo, na vida cotidiana.

Dentro do âmbito educacional, damos destaque para alguns documentos nacionais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, que discorrem sobre a relevância de componentes que envolvem o ensino de LE, tratam de divulgar os princípios da reforma curricular e orientar os professores das diferentes áreas do conhecimento na busca por novas abordagens e metodologias de ensino. 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, 1998).

Os PCNs – documentos oficiais direcionados para as séries inicias do ensino fundamental – têm como objetivo guiar educadores por meio da normatização de alguns fatores basilares relativos a cada disciplina, ou seja, *auxiliar professores na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica* (BRASIL, 1998).

Entre suas diretrizes, os PCNs oferecem algumas possibilidades para a sua utilização, tais como: (a) rever objetivos, conteúdos, maneiras de condução das atividades, expectativas nos processos de aprendizagem e as avaliações realizadas pelos professores; (b) observar a coerência entre objetivos traçados e prática pedagógica; (c) preparar materiais que possam ser aplicados em sala de aula e auxiliar na condução das aulas, entre outras questões.

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 oral ou escrito. Entre os aspectos citados, destacamos dois que julgamos relevantes:

a) o destinatário da mensagem, o enunciador – aquele que comunica algo;

b) o tempo e espaço social no qual estão inseridos o emissor e receptor da mensagem.

Segundo os PCNs, esses aspectos devem ser levados em consideração, pois a construção do significado se dá de forma social, ou seja, não ocorre de forma descontextualizada; entende-se que o discurso é permeado por embates ideológicos, políticos, sociais, percepções de mundo, crenças, entre outros aspectos, carregados de significado em relação a quem se dirige ou a quem se dirigiu a nós. Quando fazemos uso da linguagem, o fazemos de algum lugar determinado social e historicamente (BRASIL, 1998).

Juntamente aos PCNs, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) foram elaboradas a partir de inúmeras discussões com equipes especializadas dos sistemas educacionais de educação, professores e alunos de escolas públicas, e representantes da comunidade acadêmica. Ao tratarem do ensino de línguas estrangeiras para o ensino médio, as orientações 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. A leitura, nesse sentido, tem como objetivo ampliar a participação do estudante nas práticas sociais de sua LM e em sua cultura, favorecendo sua aprendizagem em LE.

Além de falar dos documentos supramencionados, parece-nos relevante, de igual forma, destacar o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2016), que tem como objetivo, em linhas gerais, patrocinar o trabalho pedagógico dos professores de diferentes áreas do conhecimento, incluindo as línguas estrangeiras, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos (LD) aos alunos da educação básica, seja do ensino fundamental ou médio.

Esses materiais, antes de chegarem às escolas públicas brasileiras, passam por avaliações pedagógicas, atualmente realizadas em parceria do Ministério da Educação (MEC) com algumas universidades públicas em todo o país.[13]

---

[13] Para mais informações: http://portal.mec.gov.br.

De acordo com os critérios de avaliação dispostos no último edital do PNLD – 2017, as coleções aprovadas, apesar de não apresentarem inovações significativas nas obras de LE, se comparadas ao PLND 2014, apresentam algumas melhorias consideráveis nos seus modos de estruturação, apresentação dos conteúdos e organização teórico-metodológicas, bem como sustentam a preocupação em preservar algumas tendências consideradas positivas, exigidas no edital do triênio anterior (BRASIL, 2016).

Entre as tendências que foram mantidas, destacamos dois aspectos que, a nosso ver, são relevantes:

a) as obras apresentaram distanciamento crescente de abordagens estruturalistas dos aspectos linguísticos, visto que tem sido uma tendência recorrente o incentivo à reflexão sobre a língua e seu uso, relacionando-a a contextos reais de comunicação, ou seja, a situações genuínas de interação;
b) foi observado maior valorização, através de conteúdos, textos e insumos variados, da diversidade étnica, cultural e social, buscando-se de maneira constante a aproximação e o diálogo entre o que é apresentado pela língua e pela cultura-alvo e o contexto do estudante (BRASIL, 2016, p. 14).

Importa ressaltar que, entre os critérios e princípios exigidos para a aprovação das coleções a serem distribuídas nas escolas brasileiras, há a preocupação em manter-se uma diversidade de gêneros do discurso, seja orais ou escritos, materializados através da linguagem verbal, não verbal ou verbovisual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira (BRASIL, 2016, p. 17).

Dada a importância de documentos nacionais que regem o ensino básico de primeiro e segundo graus, nos quais se preza pelo ensino da língua, seja ela materna ou estrangeira, pautado a partir de uma perspectiva sócio-histórica da linguagem, partimos da premissa de que se faz necessário investir em uma formação de professores em consonância com o que preconizam tais documentos. É a partir destes, então, que reconhecemos a importância de uma formação inicial de docentes de forma contextualizada e pautada na articulação sistêmica entre teoria e prática.

Dessa forma, na seção a seguir, tecemos algumas considerações sobre a importância de entender o conceito de *professor reflexivo* dentro da formação inicial de futuros professores de língua.

Com isso, não objetivamos nos aprofundarmos nesta densa e complexa temática, repleta de indagações, mas temos como propósito elucidar alguns conceitos que julgamos imprescindíveis para dar continuidade a esta pesquisa.

3.4 FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

Ao longo da história, podemos perceber mudanças significativas que ocorreram na sociedade e ao redor do mundo, principalmente no cenário da Educação. Pimenta (2006), ao traçar um panorama histórico sobre as pesquisas sobre formação de professores no Brasil, relata que, a partir dos anos 1990, o conceito de *professor reflexivo* se disseminou pelo país afora através de pesquisas coordenadas, sobretudo, pelos pesquisadores portugueses Antônio Nóvoa e Isabel Alarcão, ganhando expressiva admiração por parte dos educadores brasileiros.

Tais autores, ao disseminarem suas ideias sobre o conceito de *professor reflexivo*, se apoiaram em outra figura que contribuiu significamente para a renovação das ideias e práticas pedagógicas, o filósofo norte-americano John Dewey, principalmente com o processo de redemocratização pós Ditadura Militar, juntamente às reformas educacionais de perspectiva neoliberais, quando foram difundidos seus pressupostos teóricos, voltada à formação de professores.

Conjuntamente, diferentes estudiosos discutiam a formação inicial e continuada de professores, em diferentes partes do mundo, tais como Schön (1992, 2000) e Zeichner (1993), nos Estados Unidos, Pérez Gómez (1992) e Marcelo García (1992,1999) na Espanha, para citar alguns.

Pimenta (2006), ao contextualizar o conceito de *professor reflexivo*, afirma que a expansão do conceito se deu a partir de atividades de reformas curriculares realizadas por Donald Schön, nos Estados Unidos. De acordo com a autora, Schön, fazendo-se valer de seus estudos de filosofia, especialmente calcados nos pressupostos de John Dewey, observou a prática de profissionais e propôs que a formação de profissionais, não necessariamente professores, fosse contrária àquela que privilegia, nos primeiros anos de formação, os conhecimentos teóricos (ciência) e, no último ano, mais especificamente, a aplicação desses conhecimentos durante os estágios.

Na visão de Schön, segundo a autora, os profissionais que assim se formam não conseguem ultrapassar os conhecimentos elaborados pela ciência (racionalidade técnica), uma vez que a formação reduzida a técnicas não dá conta de esclarecer os problemas e complexidade do exercício desses profissionais.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2006) alertam que, no caso de profissional que tem sua formação reduzida somente ao "prático", no qual deve-se dominar apenas as rotinas de intervenção técnica, fomenta-se a dicotomia em que teoria e prática são campos opostos e isolados que podem, na opinião das autoras, gerar sérios equívocos durante o processo de formação de tais profissionais.

Ademais, as autoras ressaltam que a prática pela prática e o emprego de técnicas sem o devido exercício da reflexão pode fortalecer a ideia de que não há prática sem teoria ou de que a teoria é algo desvinculado da prática.

Tal estrutura curricular, construída de forma fragmentada, na qual teoria e prática são vistas de forma dicotômica, caminha em sentido inverso à interdisciplinaridade, que pode servir como base teórica à proposta do *professor reflexivo*, na qual se visa ao processo de atuação e reflexão sobre a prática, ou seja, a união entre teoria e prática e tê-los como aliados durante o processo de ensino e aprendizagem de diferentes profissionais (FONTANA; FAVERO, 2013).

Corroborando essa ideia, Reichel (2013, p. 181) afirma que o conceito de *professor reflexivo* surge "[...] como uma forma de lidar com as situações adversas, muitas vezes permeadas de dilemas, as quais regras técnicas não são capazes de dar respostas".

Considerando que o conceito de *professor reflexivo* advém de uma necessidade de transformação nos processos de formação de professores, contrário às posturas rígidas e tecnicistas herdadas ao longo da história, parece-nos relevante, à continuação, pensar sobre o que é ser reflexivo.

3.4.1 *Ser reflexivo*: o que é afinal?

No desejo de que não nos tornemos "coisas", mas seres autônomos, Alarcão (1996) nos propõe a interrogativa citada acima.

Essa pergunta, segundo a autora, pode ser respondida e em dois níveis diferentes: *no nível da espontaneidade* e no *nível da reflexão*. Se nos colocarmos no primeiro nível, a autora evoca o fator moda, ou atualidade, já que hoje em dia o discurso educativo foi invadido por conceitos como reflexão, professor reflexivo, aluno reflexivo, aprender a

aprender, aprender a pensar, entre outros termos relacionados a essa temática.

Alarcão (1996) entende e aceita que não podemos ficar indiferentes ao movimento que se gerou em torno da reflexão porque ela está entre nós. Porém, essa atitude de mera aceitação faria de nós as ditas "coisas", se não nos déssemos o devido tempo e fizéssemos esforço de caracterizar o sentido da expressão *ser reflexivo*, sem sua dimensão teórica e a funcionalidade de suas implicações pragmáticas.

A autora afirma que refletir e agir de forma autônoma parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo mundial, proveniente de discussões surgidas desde o final do século XX. E, para que possamos entender essa tendência, se faz necessário enquadrá-la no contexto histórico cultural que a fez vir à tona.

Segundo a educadora portuguesa, a busca pelas respostas advém do próprio homem, que, de certo modo, deseja reaprender a pensar. Isso se dá pelas próprias inquietações do homem do final do século XX, que é questionador e anseia ser capaz de gerir seu destino e o mundo que o cerca, na busca incessante pela liberdade e emancipação.

Inspirada nos ensinamentos de Dewey, Alarcão (1996) declara que a reflexão é uma forma de pensar, advinda da curiosidade, do desejo de descobrir algo; é uma *vontade constante e sistemática de questionar aquilo que já se sabe ou que habitualmente se pratica*. Em suas próprias palavras, ser reflexivo "é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido" (ALARCÃO, 1996, p. 3).

Frente a essa definição de pensamento reflexivo, a autora, ainda apoiada nos pressupostos de Dewey, afirma que refletir opõe-se ao hábito, à rotina ou submissão à autoridade.

Segundo a autora, a reflexão

> [...] baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano (ALARCÃO, 1996, p. 3).

Ao lançar outro questionamento: *se é tempo de sermos reflexivos*, a autora afirma que, diante da sequência de fracassos de algumas

abordagens de formação, de caráter mecanicista, que acabam por desativar o processo de reflexão e causar frustração nos indivíduos, atualmente urge a necessidade de se (re)valorizar os processos cognitivos e dar mais valor à dimensão humana na aprendizagem.

De acordo com Alarcão (2006), tanto professor como aluno devem desenvolver o pensamento reflexivo. Ao discorrer sobre o importante papel dos professores dentro do processo de produção e estruturação do conhecimento pedagógico, a autora afirma que professores possuem a oportunidade de refletir,

> [...] de uma forma situada, **na e sobre** a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem **na e sobre** a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 1996, p. 4, grifos nossos).

Nesse caso, Alarcão, ao usar as expressões *na e sobre*, faz alusão ao pensamento de Donald Schön, que, ao estudar sobre a formação de diferentes profissionais, propõe um modelo de formação baseado na reflexão sobre a prática, que se divide em três eixos centrais: *a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação.*

A reflexão na ação, de acordo com Schön, compreende os conhecimentos acumulados, que orientam toda atividade humana, ou seja, o "saber fazer". Trata-se dos conhecimentos pessoais que revelamos em nossas ações inteligentes (*performance*), advindos das ações espontâneas dos indivíduos, ou seja, o conhecimento implícito, inerente à atividade prática que acompanha constantemente as pessoas que executam determinada atividade, nem sempre possível de ser revelado verbalmente, de forma explícita e ordenada.

Para Schön (2000), quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a realizar uma sequência de tarefas sem ter que "pensar a respeito" e, de forma espontânea, geralmente estamos preparados para dar conta de nossas tarefas, desde que cada situação esteja dentro dos limites daquilo que entendemos como sendo "normal".

Frente às ações rotineiras, algo inesperado pode ocorrer, tanto agradável como desagradável, que foge daquilo que estamos

acostumados a executar. Dentro desse cenário de surpresa, o autor declara que podemos agir de duas maneiras distintas: a primeira delas é ignorar os resultados inesperados e, de forma seletiva, rejeitar os sinais que dele emergem, ou podemos responder de forma reflexiva.

De acordo com o autor, ao assumirmos uma atitude reflexiva, podem surgir mudanças que conduzem à solução de problemas; pode surgir um pensamento crítico na ação, proporcionando ao profissional vislumbrar estratégias diferentes de atuação conforme novas situações forem aparecendo (SCHÖN, 2000).

Sobre o segundo eixo de reflexão sugerido pelo autor, a *reflexão sobre ação,* Schön explica que é o pensamento produzido pelo indivíduo sobre o que faz durante a ação, uma espécie de conversa reflexiva com uma situação problema concreta. Dito em outras palavras, a *reflexão sobre a ação* vem marcada pela observação de diversas variáveis existentes na situação em que se está vivendo e, para tanto, deve haver um distanciamento da ação para que haja uma análise racional, já que se trata de uma surpresa frente ao inesperado.

De acordo com Schön (2000), a *reflexão sobre ação* possui uma função crítica, de questionamento quanto aos conhecimentos realizados na ação. De acordo com suas próprias palavras, é o momento no qual

> [...] pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHÖN, 2000, p. 33).

Nas palavras de Fontana e Fávero (2013), a *reflexão sobre a ação* refere-se à reflexão consciente a partir de uma reconstrução mental retrospectiva da prática, na tentativa de observá-la, compondo um ato natural com uma percepção nova da prática. Trata-se de uma reflexão sobre o que já passou, vislumbrando novas práticas no futuro.

De acordo com Schön, o próximo passo seria *a reflexão sobre a reflexão na ação,* no qual o profissional é levado a desenvolver novas ideias, raciocínios e formas de pensar, compreender e avaliar problemas. Nesse caso, o conhecimento advindo da reflexão aparece como instrumento de avaliação, análise, reconhecimento e reconstrução das ações passadas.

Alarcão (1996), ao sintetizar as ideias de Schön acerca dos momentos que envolvem o pensamento reflexivo, esclarece o primeiro dos três momentos da seguinte forma:

> [...] se reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer" estamos perante um fenômeno de *reflexão na acção*, assim, estabelece-se um diálogo com a situação vivida (ALARCÃO, 1996, p. 16, grifo nosso).

Ao fazer referência à *reflexão sobre a ação*, a autora portuguesa esclarece que esta se dá quando "[...] reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente" (ALARCÃO, 1996, p. 16).

Por fim, segundo a autora, a *reflexão sobre a reflexão na ação* é um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a edificar sua própria forma de conhecer.

Retomando o pensamento de Alarcão (1996), agora, ao transpor-se ao processo de reflexão do aluno, a autora afirma que o objeto de reflexão para este é a língua que ele está aprendendo e os processos que utiliza em sua aprendizagem, assim como as atitudes que toma em relação a ela. Em outras palavras, a autora afirma que o aluno reflete sobre o que faz – a sua própria atividade –, e o que se torna enquanto estudante de língua – a sua função.

A autora considera que o foco do ensino, nesse caso, deve ser colocado no aluno, na sua capacidade de refletir, pensar e construir o seu saber a partir do processo de reflexão sobre a sua prática, na sua própria capacidade de conduzir a sua aprendizagem, ou seja, de ser autônomo.

Diante da complexidade inerente ao ato de refletir, não podemos deixar de considerar a diferença de maturidade que se revela na desigualmente de condições de aprendizagem entre professores e alunos. Enquanto os primeiros são seres adultos e, em princípio, autônomos, sendo capazes de gerir a sua atividade e formação, os alunos ainda estão em processo e necessitam ser guiados nessa caminhada pelos professores, sendo, portanto, a autonomia, ao mesmo tempo objetivo e processo (ALARCÃO, 1996).

Dando continuidade às contribuições da educadora portuguesa, ressaltamos algumas considerações que a autora julga serem relevantes de se levar em consideração ao nos interrogarmos sobre o que é ser-reflexivo.

Para ela, por exemplo, um professor de inglês pode refletir sobre os conteúdos que ministra, o contexto no qual está inserido, as competências didático-metodológicas, a autenticidade dos métodos empregados, os objetivos e finalidade daquilo que ensina, os conhecimentos e as capacidades que seus alunos estão desenvolvendo, entre outras questões.

Já os alunos possuem, igualmente, um amplo campo de questões a refletir. Segundo a autora, ao falarmos de reflexão a nível do aluno que aprende uma língua, devemos pensar para além da gramática, pois hoje já se reconhece, no aprendizado de línguas, outras dimensões, para além das meramente estruturais, como as sociolinguísticas, pragmáticas, discursivas, estratégicas, socioculturais, sociais, interativas, ou seja, permite-se jogar com outros campos de reflexão, numa perspectiva metacomunicativa e de meta-aprendizagem.

Dada a maturidade que prevalece na figura do professor sobre a do aluno, a autora sugere que o primeiro deve, então, guiar o segundo no processo de reflexão e, dessa forma, desenvolver em sala de aula atividades que proporcionem ao aluno a observação do papel social da língua; sugere igualmente atividades que se ocupem das mais variadas competências inerentes à competência comunicativa e, acima de tudo, atividades que permitam um olhar sobre as competências de aprendizagem individual e colaborativa, inclusive a cooperação com o professor.

À luz dessas considerações, parece-nos relevante propor uma breve discussão sobre o papel que ocupa a figura do professor formador nos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras, tema que abordaremos a seguir, na próxima seção.

3.4.2 O papel do professor formador

Ao falarem de atividades reflexivas que permitam associar teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira, bem como desenvolver reflexões a partir das próprias práticas, Azevedo e Piris (2015) pensam numa proposta de curso e elaboração de material didático que leve o professor em formação a se distanciar de experiências tecnicistas, fazendo-o refletir sobre sua prática e tirando-o de sua zona de conforto; para eles, as atividades precisam orientar as reflexões, contextualizar os estudos, em vez de apenas reproduzir mecanicamente o que diz os estudos da área.

Por essa razão, à guisa de proposta, os autores elencam alguns requisitos ou condições que, para eles, devem ser contemplados pelo

professor formador consciente de que está tratando com futuros educadores. Entretanto, todo e qualquer esforço realizado pelo formador apenas fará sentido se ele tiver claro alguns posicionamentos políticos referentes aos seus compromissos sociais e aos objetivos que almeja alcançar, pois, segundo os autores, a organização e planejamento do trabalho a ser realizado depende dos princípios que nortearão o fazer pedagógico.

Tais princípios, de acordo com o ponto de vista dos autores, devem estar calcados em alguns conceitos-chaves que norteiam o processo de ensino e aprendizagem:

a) concepção de ensinar e aprender: a formação reflexiva deve estar baseada em atividades que, conjuntamente, garantam os conhecimentos experienciais do professor (conhecimento prévio), assim como a tomada de consciência sobre a concepção do inseparável processo de ensinar e aprender um idioma. Para tanto, é necessário valer-se de teorias que entendam o processo de ensino e aprendizagem como um movimento dialógico e dinâmico, no qual as capacidades do aprendiz são ampliadas através da mediação de outro indivíduo mais capacitado, ou seja, é através de atividades coletivas que se proporciona, em sala de aula, a medição das relações entre os indivíduos e o meio;
b) concepção de língua/linguagem: neste caso, o professor formador deve ter clara qual a sua concepção de língua e linguagem, levando em consideração que as interações em LE se dão em situações concretas de comunicação, ou seja, inseridas em uma dimensão sócio-histórico-cultural. Ademais, deve-se considerar que é através da linguagem que o indivíduo se constitui enquanto sujeito, dono de sua voz, e se constrói através do “outro”, ambos carregados de heranças culturais, crenças e valores, nem sempre compartilhados. Por essa razão, deve-se conceber a língua para além dos signos linguísticos, o que significa repensar as práticas de ensino baseadas nos exercícios que se ocupa apenas de apreensão das estruturas formais da língua. Dito em outras palavras, o professor formador deve ponderar o lugar da gramática no ensino de LE.

Diante disso, os autores afirmam que os materiais didáticos que se dedicam à formação de professores devem articular atividades baseadas na possibilidade de análise de situações enfrentadas pelo

professor, durante o seu fazer pedagógico, aliadas a referências teórico-práticas; sugerem igualmente que os materiais provoquem no professor a busca por recursos que favoreçam a resolução de situações reais e concretas e, por último, que esses materiais provoquem a interlocução com diferentes áreas do saber que, para eles, são a base do pensamento reflexivo e crítico.

Para tal, Azevedo e Piris (2015) reforçam a ideia de que cursos e materiais preparados para a formação de professores devem contemplar atividades diversificadas que permitam ao professor observar conhecimentos, saberes e conteúdos específicos sob diferentes perspectivas, de forma a abarcar a diversidade de cada grupo de pessoas que formam um curso de formação, não deixando de lado, assim, o fato de que são vários os processos de elaboração das reflexões.

Resumidamente, os autores afirmam que as atividades pensadas para a formação de professores de LE devem

> [...] insistir na reflexão acerca do lugar central ocupado pela linguagem na mediação e concretização das práticas sociais, uma vez que o aprendiz objetiva participar de práticas de linguagem (tanto públicas quanto privadas, tanto escritas quanto orais) nas mais variadas situações de interação social, as quais, para ele, são situações concretas de experiência intercultural (AZEVEDO; PIRIS, 2015, p. 24).

Na mesma linha de pensamento, Fontana e Fávero (2013) afirmam que, quando o professor formador se coloca na postura de agente reflexivo, não atua como um mero transmissor de conhecimento, mas, em sua interação com os pares, alunos e toda a comunidade escolar, é capaz de refletir sua prática, contrastando suas ações com aquilo que julga ser adequado para sua atuação profissional.

Para tanto, se faz necessário ajustar as teorias utilizadas em sala de aula com o contexto sócio-histórico e as necessidades de seus educandos, e não se basear em teorias descontextualizadas que não refletem a realidade na qual estão inseridos os aprendizes (FONTANA; FAVERO, 2013).

Segundo as autoras, a necessidade de mudança se justifica pelo fato de que, na sociedade atual, pode-se observar muitos profissionais que concluem seus cursos de graduação convictos de que as aplicações dos conhecimentos científicos aprendidos nos anos de formação são

suficientes para dar conta de todos os problemas inerentes ao campo da Educação.

Podemos inferir, através das elucidações supramencionadas, que os cursos de formação de professores devem seguir em caminho contrário à repetição dos modelos pautados numa visão restrita da língua(gem), baseados muitas vezes na máxima “eu aprendi assim, portanto ensino assim”. Muitos alunos não possuem condições crítica para fazer uma análise dos modelos que vivenciaram ao longo de sua jornada como alunos e, dessa forma, apenas tentam transpor esses modelos em situação para as quais não são adequados (PIMENTA; LIMA, 2006).

Por essa razão, entendemos que os cursos de formação de professores devem provocar a reflexão sobre a futura prática pedagógica através da prática aliada à teoria, pensando na formação centrada nos estudos da linguagem como ação social, uma vez que os documentos nacionais que regem os ensinos fundamental e médio pregam uma visão sócio-histórico-cultural da linguagem, conforme elucidado no capítulo anterior.

A fim de dar continuidade a este estudo, o capítulo a seguir está dedicado, de forma cuidadosa, à descrição dos procedimentos metodológicos que norteiam a realização da presente pesquisa.

4 O MÉTODO

Neste capítulo, dedicamo-nos a descrever, de forma detalhada, os procedimentos metodológicos percorridos que norteiam a realização do presente estudo. Para tanto, nesta seção, descrevemos a caracterização da pesquisa, o percurso metodológico, o contexto da pesquisa e os critérios de análise do processo de retextualização/tradução do Projeto 4 da coleção *Saludos*, nosso objeto de estudo. Tais movimentos buscam um caminho metodológico, a fim de responder às questões de pesquisa que conduzem este trabalho:

a) De que maneira a proposta da SD apoiada na retextualização como processo de tradução auxilia no processo de produção escrita dos estudantes de Letras?
b) Sob essa perspectiva, como o processo tradutório por SD pode servir como estratégia à formação reflexiva de futuros professores de LE?

4.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA

Ao elaborarmos um projeto de pesquisa e darmos início ao seu desenvolvimento propriamente dito, necessitamos, para que os resultados sejam aceitáveis, estar ancorados em um planejamento cuidadoso, em reflexões teóricas sólidas e alicerçados em conhecimentos já construídos anteriormente.

Analogamente ao trabalho de um fotógrafo, por exemplo, acreditamos que pesquisar é um trabalho que envolve muito planejamento. Antes de clicar uma imagem, esse profissional precisa estar atento a uma série de elementos que influenciarão diretamente na composição da imagem; precisa estar atento à arrumação dos elementos no quadro, estabelecendo relação simétrica entre eles, pensar na qualidade estética, na composição das cores, na quantidade de luz que oferece o ambiente, escolher o objeto principal da composição, checar se há elementos distrativos que devem ser excluídos da cena, entre outras questões.

Frente a essa analogia, entendemos que o sucesso de uma pesquisa está diretamente associado aos procedimentos seguidos, ao envolvimento com o objeto de observação/investigação e à escolha dos caminhos a serem seguidos para atingir os objetivos almejados.

Assim sendo, no que concerne às questões metodológicas, buscamos ancorar nossa pesquisa em um suporte teórico-metodológico conciliável com suas especificidades e exigências próprias, tomando por referência alguns critérios apresentados por Silva e Menezes (2005) e Silveira e Córdova (2009), classificando o presente estudo sob quatro pontos de vista: natureza, objetivos, abordagem do problema e procedimentos técnicos.

Com relação ao ponto de vista da **natureza da pesquisa**, este estudo define-se como *aplicado*, uma vez que "[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais" (SILVA; MENEZES, 2005).

Acreditamos que esta pesquisa assim se caracteriza pelo fato de os conhecimentos aqui gerados permitirem a aplicação prática aos alunos de Letras-Espanhol, participantes do estudo em questão, uma vez que as atividades realizadas ao longo do estudo podem despertar uma visão mais ampla sobre algumas questões inerentes à formação de professores de línguas estrangeiras, como a análise/crítica de algumas atividades propostas em livros didáticos (um dos prováveis/únicos instrumentos de trabalho de professores em exercício), a escolha da visão de língua e texto que se quer seguir em sala de aula, como trabalhar com gêneros textuais em sala de aula, entre tantas outras questões pertinentes ao ensino de LE.

Ao analisarmos os **objetivos** desta pesquisa, podemos classificá-la como de ordem *exploratória*, haja vista que, de acordo com Gil (2002), este tipo de pesquisa tem como objetivo

> [...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. (GIL, 2002, p. 41).

Consideramos esta pesquisa de cunho exploratório, pois busca, entre outras questões, fazer com que os participantes estejam mais familiarizados com um tema ainda incipiente, que é o processo de *retextualização como tradução*, tema pouco explorado nos cursos de formação de professores de línguas, e que demonstra escasso

conhecimento científico sistematizado, se comparado a outros temas de interesse dessa área do conhecimento.

No que tange à **abordagem do problema**, essa pesquisa enquadra-se como *qualitativa*, pois, como esclarece Fonseca (2002), os resultados não recorrem à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno. Corroborando essa ideia, Silveira e Córdova (2009, p. 32) afirmam que a pesquisa de caráter qualitativo "preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais".

Ao classificarmos este estudo como qualitativo, estamos de acordo com Silva e Menezes (2005), que afirmam que, nesse tipo de pesquisa, há uma relação direta entre o mundo real e o sujeito, o que pressupõe um "vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números." (p. 20). Dito em outras palavras, esta pesquisa não faz uso de métodos e técnicas estatísticas para a análise de seus dados.

Ao que concerne aos **procedimentos técnicos**, este estudo se classifica como uma *pesquisa-ação*, uma vez que, de acordo com Fonseca (2002, p. 34), esse tipo de pesquisa "[...] pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada".

Ademais, o autor esclarece que "[...] o investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros" (p. 35), levando consigo uma cadeia de conhecimentos que servem como fundamento para a realização da análise reflexiva sobre o objeto a ser investigado e os elementos que a o integram.

Thiollent (1996) elenca, de maneira resumida, alguns aspectos que, para ele, definem a pesquisa-ação como estratégica metodológica:

a) nesse tipo de pesquisa deve haver uma efetiva interação entre pesquisador e os participantes. No caso do presente estudo, houve um contato constante com os implicados no processo, de forma que a professora pesquisadora desempenha seu papel ativamente, pondera e acompanha os problemas encontrados ao longo do processo;
b) a partir da apresentação das atividades e da observação das dificuldades apresentadas pelos participantes, resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das

soluções a serem encontradas sob a forma de ações concretas. No caso desta pesquisa, tais ações se materializam por meio de todas as etapas que compõem as duas sequências didáticas idealizadas para a coleta de dados (detalhadas mais adiante);

c) de acordo com o autor, o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas, e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação. Ao pensarmos no escopo da presente pesquisa, tratamos de propor reflexões teóricas advindas de um material didático aprovado pelo PNLD, material real que pode ser usado por qualquer professor de língua espanhola de escolas públicas brasileiras;

d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada, ou seja, no caso do presente estudo, a ideia é dar embasamento teórico e ampliar horizontes dos participantes de forma que possam aumentar seu leque de opções de como adaptar/repensar atividades propostas em LD;

e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;

f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados, ou seja, em nosso caso, trata-se de possibilitar uma formação mais consciente a futuros profissionais de Letras.

Assim delimitamos nossa pesquisa, pois, em consonância com Thiollent (2008), acreditamos que um estudo com a orientação metodológica na pesquisa-ação propicia aos pesquisadores condições de produzir conhecimento de forma mais efetiva e consciente, inclusive no plano pedagógico, visando transformações mais abrangentes na formação de futuros professores de língua estrangeira.

O autor ainda acrescenta que, no plano educacional, existe uma crescente desilusão com os métodos mais convencionais, cujos resultados, apesar de assertivos e precisos, estão distantes dos problemas urgentes e reais da situação atual da educação.

4.2 CONTEXTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

De acordo com o que foi anunciado na abertura deste capítulo, esta subseção se dedica a apresentar as características, as especificidades e as realidades que constituem o contexto educacional onde a presente pesquisa se desenvolveu.

Dessa forma, num primeiro momento, apresentaremos o curso de Letras-Espanhol (UFSC), palco principal em que se deu a aplicação das atividades e a coleta dos dados. Posteriormente, passamos à descrição da disciplina de Língua Espanhola III, espaço no qual as atividades propostas foram realizadas pelos participantes, e, ao final, descrevemos o perfil dos participantes desta pesquisa.

4.2.1 O curso de Letras-Espanhol da UFSC

O curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina é atualmente oferecido no período matutino, composto de 2904 h/a, distribuídas em oito semestres letivos.

No que concerne ao objeto central do curso[14], são propostas quatro dimensões da linguagem, que estão intimamente conectadas:

a) *linguagem como sistema*: focaliza a linguagem em si como recurso léxico-gramatical que capacita o ser humano a criar (ou reconstruir, ou desafiar) *significados* (representações de aspectos da "realidade") e estabelecer relações interpessoais. Privilegia-se aqui o estudo de textos com relação à sintaxe, vocabulário, semântica e pragmática, incluindo coesão e estrutura retórica, isto é, recursos que escritores, falantes e tradutores usam para indicar ao leitor/ouvinte como o texto se organiza e qual é a função ou as funções das várias partes que o compõem;
b) *linguagem como arte*: preocupa-se com textos de caráter literário e seus contextos;
c) *linguagem como conhecimento*: busca atender e explicar os processos envolvidos na produção, compreensão e

[14] As informações contidas nessa subseção foram retiradas do PPC – Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol – Licenciatura (versão revisada de 2013). O documento, na íntegra, pode ser disponibilizado através da coordenação geral do curso.

processamento de textos. Sob esse ângulo, a linguagem é vista como um fenômeno mental, uma forma de cognição;

d) *linguagem como comportamento*: busca estudar os textos como atividades semióticas de interação e de ação social. Procura descrever e explicar atos (ou macro atos) de fala, gêneros específicos e sua interligação com práticas e estruturas sociais, incluindo ideologia e poder.

Sob esse ângulo, a linguagem e sociedade em seus diferentes contextos são vistas como interdependentes: a linguagem depende do social ao mesmo tempo que o constrói e o reproduz. Assim sendo, o principal foco do curso é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Com base nessa perspectiva, o curso de Letras-Espanhol da UFSC busca não dissociar a língua das práticas comunicativas reais, assentado, dessa forma, em uma concepção dialógica da linguagem postulada em documentos oficiais sobre o ensino de línguas, trazendo à luz reflexões sobre abordagem de ensino. Desenvolvidos sob a perspectiva da Linguística Aplicada (entre outras), os documentos defendem que ensinar língua implica preparar o aluno a compreendê-la e utilizá-la nos diferentes contextos discursivos. Para isso, é preciso, além de ensinar a estrutura da língua, ensinar os aspectos socioculturais que a constituem e a partir dos quais é constituída, bem como ensinar seu funcionamento, isto é, a forma como a língua é usada em diferentes situações sociocomunicativas.

À luz das considerações supramencionadas, busca-se formar um profissional que se posicione como um enunciador real, que tem um objetivo específico e que prevê, no lugar do professor avaliador, um interlocutor real que também tem seu objetivo discursivo. Dessa forma, ainda que a aprendizagem ocorra num contexto formal, ou seja, que não insurja de situações naturais, o aluno, conforme o enfoque e objetivo de cada aula, é inserido em práticas comunicativas mais próximas possíveis da realidade na qual atuará como agente transformador na sociedade.

4.2.2 A disciplina de Língua Espanhola III[15]

Os dados desta pesquisa foram coletados na disciplina obrigatória de Língua Espanhola III, ofertada no primeiro semestre de 2016, nos meses de março, abril, maio, junho e primeira quinzena de julho, aos alunos regularmente matriculados no curso de Letras-Espanhol. Cada aula é composta de 90 minutos, totalizando uma carga horária de 144 h/a, ministradas quatro vezes por semana. Entre seus objetivos, a disciplina busca proporcionar aos alunos atividades que prezem pela elaboração de textos satisfatórios, tanto orais quanto escritos, nas situações da vida acadêmica e cotidiana.

A ementa da disciplina contempla a produção oral e escrita dos alunos, de forma que devem ser apresentados e analisados diversos gêneros textuais que colaborem na elaboração de textos orais, escritos e traduções de distintos gêneros textuais, adequando-os ao propósito comunicativo. De igual forma, deve contemplar a análise de conteúdos de materiais didáticos impressos ou orais e reflexão sobre práticas pedagógicas para o desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Todos os movimentos realizados na disciplina e os materiais utilizados foram disponibilizados no *Moodle*[16], plataforma de apoio à aprendizagem utilizada pela UFSC como suporte aos cursos presenciais, na qual o professor pode disponibilizar materiais pertinentes à sua disciplina e criar espaços de discussão, como o fórum de discussão, por exemplo. Trata-se de um aplicativo gratuito de código aberto que os educadores podem utilizar na criação de sites de aprendizado.

Na Figura 4, podemos visualizar a página de abertura da disciplina na plataforma *Moodle*, que serve como apoio aos cursos presenciais de Letras da UFSC.

Figura 4 – Página inicial da plataforma *Moodle*.

Fonte: *Moodle* UFSC (2018).

---

[15] O plano de ensino da disciplina consta em anexo, ao final do trabalho.
[16] Para mais informações <http://moodle.org/>

4.2.3 Os participantes da pesquisa

No que tange aos participantes da pesquisa, colaboraram efetivamente em todas as atividades realizadas no decorrer da disciplina de Língua Espanhola III 20 alunos, entre os quais, três eram alunas de intercâmbio: duas inglesas e uma argentina. Além de essas três alunas não terem o português como língua materna, o fato de serem intercambistas significa que elas frequentaram o curso de Letras Espanhol desde o princípio, dando início ao curso acadêmico na UFSC somente no primeiro semestre de 2016. Esse fato nos levou a considerar apenas os alunos que ingressaram no curso via exame de vestibular, aqueles que ingressaram através de transferência interna (via UFSC) ou que ingressaram por já possuir formação em outro curso de graduação, acessando o curso através do processo denominado *retorno de graduado*.

Levando em consideração essas especificidades, optamos por considerar os materiais produzidos somente pelos alunos que frequentam o curso de Letras e Literaturas Espanholas de maneira regular, desde a primeira fase, totalizando, assim, 17 alunos participantes.

Ao traçarmos um breve perfil dos participantes, por meio de um questionário/perfil[17], constatamos que esses encontram-se na faixa etária entre os 18 e 61 anos, sendo 15 do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

Com exceção de duas alunas (bolsistas PIBID), os demais nunca haviam participado, até o momento da coleta dos dados, de um grupo de pesquisa/estudo. Apenas uma aluna possui experiência em sala de aula, tendo atuado como professora de Língua Portuguesa durante 9 anos em Buenos Aires.

Após a caracterização dos participantes integrantes da presente pesquisa, descrevemos as sequências didáticas (SD) geradoras dos dados analisados.

---

[17] O questionário/perfil encontra-se, na íntegra, nos apêndices. As demais informações coletadas serão desveladas na seção dedicada à análise dos dados.

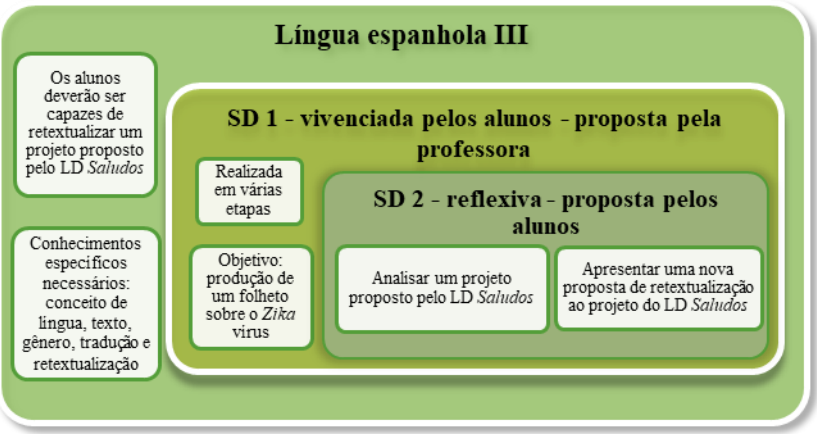
4.3 GERAÇÃO DOS DADOS

Os dados geradores do *corpus* desta pesquisa são advindos de duas etapas, as quais denominamos: sequência didática – *vivenciada* (SD1) e sequência didática – *reflexiva*[18](SD2).

Ambas SD foram aplicadas, conforme dito anteriormente, aos alunos regulamente matriculados na disciplina de Língua Espanhola III, do Curso de Licenciatura em Letras e Literaturas Espanholas da Universidade Federal de Santa Catarina, no primeiro semestre letivo de 2016, entre os meses de março e julho.

O esquema a seguir (Figura 5) ilustra, de maneira resumida, a proposta dos dois movimentos já mencionados anteriormente.

Figura 5 – Movimentos metodológicos.



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

A SD1, intitulada por nós como *vivenciada*, tem como propósito proporcionar aos participantes uma vivência teórico-prática sobre o processo de *retextualização como tradução* e, dessa forma, dar-lhes um embasamento para a próxima etapa, a SD2.

Os gêneros trabalhados na SD1 são a *entrevista oral* e o *folheto informativo*, gêneros com os quais temos contato frequente em nosso cotidiano, portanto possuem significativo valor comunicativo.

---

[18] A partir do item 4.3.1, as duas SD trabalhadas ao longo desta pesquisa serão minuciosamente detalhadas.

Entre os conhecimentos norteadores desta SD, destacamos os seguintes conceitos-chave de texto, língua, gêneros textuais, sequência didática, retextualização/tradução, entre outros.

Os participantes da pesquisa, **na primeira etapa da SD1**, realizaram os seguintes movimentos:

a) respeitando a definição de retextualização como processo tradutório definida para essa pesquisa, produzem um novo texto: o folheto informativo, a partir de diferentes fontes de informação e pesquisa (textos paralelos);
b) movimentam-se entre duas modalidades diferentes: da fala para escrita – da entrevista oral para o folheto –; realizam um movimento interlingual (espanhol – espanhol), fortalecendo seus conhecimentos em língua estrangeira; realizam a passagem de um gênero textual a outro e, por último, buscam respeitar critérios como objetivo/propósito/intenção da produção escrita, bem como o espaço sócio-histórico-cultural no qual está inserido seu público leitor.

Após terem participado dessa etapa, os alunos foram expostos à SD2 – *reflexiva*, que teve como objetivo guiá-los à elaboração de uma nova proposta para um projeto de retextualização presente no volume 1 da coleção *Saludos*[19].

A SD2 foi intitulada por nós como r*eflexiva* porque, nessa etapa, os participantes tiveram a oportunidade de exercer os movimentos de retextualização como processo tradutório, aliados às reflexões teóricas e às práticas pedagógicas vivenciadas na SD1.

Os movimentos realizados **na segunda etapa da pesquisa** – **SD2** – são os seguintes:

a) respeitando a definição de retextualização como processo tradutório definida para esta pesquisa, nessa etapa, os participantes novamente propõem um novo texto a partir de outros textos;
b) movimentam-se na mesma modalidade: da escrita para escrita;
c) reforçam seus conhecimentos em língua espanhola produzindo um texto do espanhol para o espanhol;

[19] A coleção será contextualizada posteriormente, durante o detalhamento da SD2.

d) não necessitam fazer a mudança de gênero, como na SD anterior – permanecem no mesmo esquema do projeto exposto na coleção *Saludos* e, finalmente, respeitam critérios como objetivo/propósito/intenção da produção escrita, bem como o espaço sócio-histórico-cultural no qual está inserido seu público leitor, que, no caso do projeto, são alunos de Língua Espanhola do ensino fundamental.

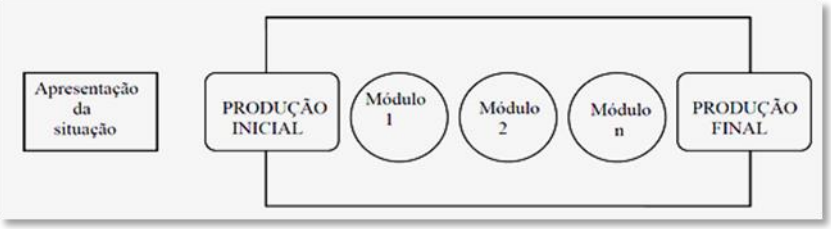
É importante salientar, antes de detalhar os caminhos percorridos em cada uma das sequências didáticas aplicadas aos alunos participantes, que todo o processo realizado para a coleta de dados da presente pesquisa está alicerçado nos preceitos teóricos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No modelo de trabalho proposto por esses autores, o ensino de línguas está organizado a partir da concentração dos gêneros textuais (orais 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.

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 6 – Esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Para os autores, uma SD tem o objetivo de auxiliar o aluno a dominar diferentes gêneros textuais, preparando-os, assim, para escrever e falar de maneira adequada nas mais variadas situações comunicativas.

Nesse sentido, faz-se necessário o trabalho com gêneros que os alunos não dominam totalmente ou o fazem de maneira insuficiente, de forma que uma SD serve, portanto, "[... para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

De acordo com o esquema representado e ilustrado pelos autores (Figura 6), 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, de forma pontual. Concluindo a SD, há um fechamento em forma de produção final.

Para melhor entender todas as fases, retomemos, uma a uma, as etapas ilustradas na Figura 6.

I) Apresentação da situação: de acordo com os autores supramencionados, essa primeira etapa ocupa-se da apresentação do projeto comunicativo aos envolvidos (o "problema" a ser resolvido), que deverá culminar na produção final. Nessa etapa, deve ocorrer a descrição detalhada da tarefa de expressão oral e/ou escrita que os alunos realizarão; além disso, deve-se apresentar ao aluno a situação de comunicação que ele deverá atingir e fornecer-lhe indicações que respondam às seguintes questões: qual o gênero a ser trabalhado; a quem se dirige a produção; que forma assumirá a produção (gravação, folheto, carta, representação em palco, etc.) e quem participará da produção. Na apresentação da situação, o professor deve fornecer aos alunos as informações necessárias para a realização do projeto.

II) Produção inicial: nessa etapa, os alunos tentam elaborar seu primeiro texto, oral ou escrito, que, de certa forma, serve de avaliação prévia para si e para o professor conhecer as dificuldades encontradas por eles. Dessa maneira, o professor pode definir melhor em quais pontos intervir e guiar os alunos para as próximas etapas da SD. Esta é uma etapa reguladora, uma vez que esclarece os alunos sobre o gênero textual em questão, os ajuda a perceber o que já sabem e observar as lacunas existentes na produção desse gênero. Já o professor pode, a partir dessa primeira produção de seus alunos, refinar a SD, adaptá-la no que for necessário e moldá-la às capacidades reais dos alunos.

Entendemos que a produção inicial é ***diagnóstica***, na qual o professor pode detectar as dificuldades dos alunos sobre os temas a serem tratados.

III) Módulos[20]: esta é uma etapa destinada à elaboração de atividades planejadas com o objetivo de sanar os problemas que apareceram na produção inicial e dar suporte aos alunos para que possam superar suas dificuldades. Dessa maneira, o desenvolvimento da SD deve caminhar da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um determinado gênero.

Em cada módulo, é importante, de acordo com os autores, propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando aos alunos a possibilidade de chegar, por diversas vias, à produção final de maneira exitosa. Os módulos devem, portanto, capacitar o aluno a falar sobre o gênero, saber suas caraterísticas e estrutura.

Ademais, os autores afirmam que os módulos devem contemplar as seguintes questões: os alunos devem ter consciência do destinatário do texto, finalidade, quem é locutor/autor; devem fazer um planejamento do texto (roteiro); realizar diferentes versões do mesmo texto (reescrita); ter diferentes fontes de informação; experimentar o gênero a ser trabalhado.

IV) Produção final: a SD é finalizada com uma produção do texto oral ou escrita. É o momento em que o aluno tem possibilidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos separadamente nos módulos. Essa etapa permite ao professor realizar uma avalição somativa, em que é observado o processo, e não somente o produto final. É o momento de comparação entre a produção inicial e final, e de avaliação do progresso do aluno enquanto produtor de textos e seu processo de aprendizagem.

---

[20] Por se tratar de uma disciplina com carga horária elevada, os movimentos realizados em sala de aula, diariamente, durante as 8 horas semanais de aula, revelaram muitas das dificuldades enfrentadas pelos alunos e, assim sendo, serviram como inspiração para a construção de todos os módulos que compõem a proposta desta pesquisa. Os módulos, construídos de forma sequencial, foram planejados dia a dia, funcionando como uma espécie de ‘plano de aula’, nos quais se faziam os ajustes necessários com o propósito de sanar os problemas advindos da primeira produção diagnóstica.

A seguir, para o melhor entendimento de nossa proposta, detalhamos o passo a passo da SD1 para, em seguida, expormos o processo de elaboração e aplicação da SD2, que gerou os dados para a análise desta pesquisa. Por último, apresentamos os critérios empregados para a análise desses dados.

4.3.1 SD1 – sequência didática vivenciada

Nesta seção, descrevemos cada um dos movimentos que compõem a SD1, etapa por etapa.

4.3.1.1 Apresentação da situação

Nesta primeira etapa, foram apresentados aos participantes o planejamento da disciplina de Língua Espanhola III, o plano de ensino, os propósitos e os objetivos dessa disciplina. Também seguindo o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nesta etapa a professora mostrou aos participantes os passos a serem percorridos para se chegar ao objetivo final da SD1– o processo de *retextualização/tradução* de uma entrevista oral sobre o *Zika* vírus[21] para um folheto informativo, sobre o mesmo tema.

Essa etapa teve como objetivo expor os participantes a um projeto de comunicação, ou seja, apresentar-lhes a atividade a ser realizada. De acordo com o modelo proposto pelos autores supramencionados, esse momento deve ser dedicado à apresentação do problema a ser resolvido, que culmina na produção de um gênero oral ou escrito.

Após a apresentação da disciplina/apresentação da situação, foi aplicado aos participantes um **questionário diagnóstico** (Apêndice A), realizado em sala de aula, com o objetivo de recolher as concepções que eles tinham sobre alguns conceitos-chave, os quais julgamos serem relevantes para a formação acadêmica dos profissionais de Letras, tais

[21] A temática sobre o *Zika* vírus foi escolhida por tratar-se de um tema bastante discutido no período da coleta de dados, estando presente nos principais veículos de informação – rádio, TV, jornais, revistas e internet.

como: conceito de língua, texto, gêneros textuais, tradução, retextualização[22].

Resumidamente, a etapa de apresentação da situação consistiu-se em:

a) leitura do plano de ensino, objetivos e propósito da disciplina;
b) exposição do projeto de retextualização: entrevista oral para gênero escrito folheto;
c) demonstração do caminho a ser percorrido = projeto de retextualização;
d) aplicação questionário diagnóstico.

4.3.1.2 Produção inicial – atividade diagnóstica

A segunda etapa da SD dedicou-se a diagnosticar quais conhecimentos os participantes possuíam sobre o *Zika* vírus, tema sobre o qual versa a produção do folheto informativo. Essa produção inicial serviu como 'termômetro', de forma que se pudesse identificar que tipo de informação eles possuíam e seus conhecimentos prévios com relação ao *Zika* vírus – temática, vocabulário, entre outros.

Para recolher essas informações, foi proposta aos participantes uma discussão, guiada por uma série de perguntas a serem respondidas em pequenos grupos e, posteriormente, compartilhadas no grande grupo.

As indagações feitas aos participantes foram as seguintes[23]: *o que você sabe sobre o tema?; que tipo de informações você conhece em*

---

[22] O questionário foi aplicado na apresentação da situação e, posteriormente, ao final da pesquisa, com o objetivo de observar a possível ampliação e construção de conceitos a partir das práticas realizadas ao longo das SD. O questionário está composto por cinco perguntas abertas acerca dos conceitos já mencionados e, igualmente, tem como objeto coletar algumas informações básicas acerca do perfil dos participantes da pesquisa, tais como experiência em núcleos de estudo/discussão, idade, formações anteriores, tempo de vivência com a língua espanhola, entre outras questões. Anteriormente à aplicação aos alunos, o questionário foi pré-testado por uma pequena amostra de professoras (1 mestre e 3 doutoras na área de Letras), provenientes de diferentes instituições federais, com o intuito de identificar possíveis problemas que justifiquem modificações de redação ou alteração no formato para a versão final. Os resultados provenientes das respostas dadas aos alunos serão desvelados mais à frente, no capítulo dedicado à discussão dos dados.

[23] Todas as discussões propostas aos alunos durante o decorrer da disciplina de Língua Espanhola III foram realizadas em língua espanhola.

nível nacional e/ou internacional sobre o Zika vírus?; o que sabe sobre o mosquito transmissor, sobre prevenção, cuidados necessários para evitar o contágio?; de maneira geral, quais conhecimentos você possui sobre o tema?; você sabe como estão sendo discutidas essas questões na América Latina?

Após a discussão[24] guiada por essas questões, foi apresentada aos participantes uma entrevista oral sobre *Zika* vírus, realizada com a presidente da Sociedade Argentina de Pediatria[25]. A entrevista serviu como insumo inicial para uma segunda discussão a ser realizada e com o propósito de identificar as dificuldades encontradas pelos alunos em relação ao entendimento do conteúdo do texto (tema).

Realizada a visualização da entrevista, foram apresentadas aos participantes algumas questões a serem refletidas, tais como: depois de ter visto a entrevista, 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, se instruir e conhecer mais?

As perguntas foram discutidas em pequenos grupos e, posteriormente, compartilhadas entre todos os participantes. Após essa discussão e reflexão em sala de aula, os participantes registraram no *Moodle*, através da ferramenta *Fórum de discussão*[26], as questões

---

[24] Gostaríamos de salientar que nenhuma das discussões realizadas ao longo das SD foram gravadas. Entendemos que este fato pode ter sido de grande valia para a posterior análise e discussão dos dados, mas, devido ao volume grande de aulas e atividades propostas, não foi possível realizar gravações. De antemão, reconhecemos que esta pode ser uma das lacunas metodológicas apresentadas durante a elaboração da pesquisa.

[25] Entrevista produzida pelo canal argentino C5N, com sede em Buenos Aires/Argentina, produzida em fevereiro de 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0TBFlLGGmSo.

[26] Sánchez (2005, p. 2) define o fórum com finalidades educacionais no ambiente on-line como: “um espaço de comunicação formado por quadros de diálogo nos quais se vão incluindo mensagens que podem ser classificadas tematicamente. Nesses espaços, os usuários, e no caso nos referimos a fóruns educativos, os alunos podem realizar novas contribuições, esclarecer outras, refutar as dos demais participantes, etc., de uma forma assíncrona, sendo possível que as contribuições e mensagens permaneçam todo o tempo à disposição dos demais participantes”.

levantadas acima com relação ao tema *Zika* vírus (aspectos temáticos, linguísticos, sobre o gênero textual em questão (características, estrutura, etc.) e os elementos intra e extratextuais (culturais, sociais, históricos intrínsecos ao texto).

Para auxiliá-los na elaboração deste segundo movimento da produção inicial, foi disponibilizado no *Moodle* um roteiro organizado pelas seguintes questões, pelas quais os participantes deveriam orientar seus apontamentos[27]:

- **Sobre o tema:** *Zika* vírus e América Latina: Por que o vírus ataca algumas regiões e outras não?; de onde vem o vírus?; existe vacina?; quantas doenças transmite o mosquito *Aedes aegypti*?; conhecemos todos os sintomas?; como devo prevenir-me e/ou ajudar na prevenção? etc.;

- **Sobre o vocabulário/aspectos linguísticos:** há outros nomes para nomear o mosquito transmissor?; tenho conhecimento pleno sobre o léxico referente à temática (*fumigar, charco, zanja, pileta, riachuelo, síntomas, brote epidémico, hacer frente*, etc.)?; conheço todas as expressões relacionadas, verbos, etc.?;

- **Sobre o gênero textual entrevista oral:** conheço todas as suas características?; que marcas/elementos diferenciam a entrevista oral da escrita?; sei definir o gênero de maneira clara e objetiva?; qual o seu propósito/objetivo/intenção?; quais são suas características estruturais?; a quem vai dirigida (público-meta)?; conheço sobre os turnos de fala, sobre marcas de oralidade?;

- **Sobre elementos extratextuais**: que elementos sócio-histórico-culturais influenciam nas epidemias transmitidas pelo mosquito Aedes *aegypti?;* por que na região Nordeste do Brasil há mais casos de *Zika* vírus*?*

---

[27] Gostaríamos de ressaltar que todas as discussões promovidas em sala de aula, presentes em alguns módulos ilustrados na SD1 e SD2 foram realizadas em língua espanhola.

Após esses movimentos, foi possível observar que os participantes possuíam um desconhecimento significativo com relação ao tema *Zika* vírus, ainda que esse tema estivesse sendo discutido de forma massiva entre os meios de comunicação em diferentes países. Igualmente, pudemos perceber que os participantes não possuíam clareza sobre o vocabulário específico relativo à temática, tanto em língua materna como em língua estrangeira. Observamos também a dificuldade dos participantes de definir as características essenciais do gênero entrevista oral e suas respectivas diferenças de uma entrevista escrita.

Relativo aos elementos extratextuais, constatamos que os participantes ignoravam os elementos sócio-histórico-culturais que influenciam na proliferação da epidemia de *Zika* e que essa doença estava presente, por exemplo, em diferentes países da América Latina, além do Brasil, entre outras questões.

Diante das dificuldades reveladas pelos próprios participantes na atividade diagnóstica – produção inicial –, foram preparados os módulos ilustrados a seguir, que são, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as etapas que se dedicam a trabalhar com os problemas apresentados na produção inicial, com o objeto de dar aos participantes as ferramentas necessárias para superá-los.

Sintetizando, a etapa de produção consiste em:

a) diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos – guia de perguntas;
b) produção oral/compartilhamento das impressões;
c) visualização da entrevista oral sobre o tema *Zika* vírus – insumo aos alunos;
d) nova discussão sobre a temática: produção oral dos alunos.

4.3.1.3 Módulo I – sobre o tema

O primeiro módulo da SD1 foi dedicado a cobrir as lacunas apresentadas pelos participantes com relação à temática sobre o *Zika* vírus. Para tanto, foram trabalhados *textos paralelos*[28], tanto em LE

[28]Diante dos problemas encontrados no processo tradutório, Nord (2010b) ressalta que há alguns textos que se comportam como recursos para auxiliarem os tradutores a encontrarem suas soluções de cunho léxico-semântico-cultural; trata-se de textos autênticos, não traduzidos, escolhidos dentro da cultura-base

como em LM, com o objetivo de fornecer insumo aos participantes e ampliar seus conhecimentos com relação ao conteúdo em questão. Num primeiro momento, foram trabalhados os seguintes textos escritos: *"¿Significa lo mismo el zika para un rico que para un pobre?"*, publicado em *Prensa Libre*, periódico de Guatemala,[29] e "No Nordeste, vítimas da microcefalia enfrentam o abandono das famílias", publicado no Estadão[30].

Tais textos foram entregues aos participantes em formato impresso e lidos em sala de aula de forma conjunta e em voz alta[31]. Posteriormente, os participantes foram levados a uma discussão entre todos os participantes, guiados pelas questões a seguir, propostas pela professora da disciplina[32].

1) Que tipo de conteúdo apresentam os textos?
2) Há diferenças/semelhanças entre os conteúdos/as informações? De que tipo?
3) Os textos possuem o mesmo propósito/objetivo? Estão destinados ao mesmo público? Justifique sua resposta.
4) Existem palavras novas para você? Identifica palavras/expressões que não conhece ou que considera próprias desta temática.
5) Os textos foram escritos da mesma forma? Você pode identificar diferenças e/ou semelhanças entre eles? Quais?
6) Seus contextos de produção são idênticos?

---

e/ou meta, com o propósito de oferecer insumo ao tradutor durante o processo tradutório. A autora comenta, inclusive, que esses textos podem ser chamados de 'modelos', e são particularmente úteis para alunos em formação, quando o domínio da língua estrangeira ainda não está desenvolvido.

[29]Disponível em: http://www.prensalibre.com/internacional/significa-lo-mismo-el-zika-para-un-rico-que-para-un-pobre

[30]Disponível em: http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,no-nordeste--vitimas-da-microcefalia-enfrentam-o-abandono-das-familias,10000018784.

[31] 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.

[32] As respostas dadas pelos alunos às indagações propostas pela professora foram registradas por eles em forma de anotações pessoais para, posteriormente, serem compartilhadas com os colegas.

Após a leitura e discussão dos textos, e com o intuito de ampliar o conhecimento prévio dos participantes com relação à temática, foram-lhes apresentados quatro vídeos: *Quadro clínico do Zika Vírus*[33] (Dráuzio Varela)*; Zika: urina, saliva e sexo*[34] (Dráuzio Varela)*; Luchan por un Puerta de Tierra libre de Zika*[35] (Univison – USA)*; ¿Qué es el virus del Zika y cómo podemos protegernos?*[36] (Univison – USA).

Os vídeos foram apresentados um a um, em sala de aula, e reproduzidos duas vezes seguidas, para que eles pudessem, além de observar os conteúdos apresentados, sanar suas dúvidas sobre vocabulário, a temática em si, entre outras questões.

Anteriormente à visualização dos vídeos, os participantes foram guiados pela professora a observarem as questões elencadas a seguir, para posterior discussão entre o grupo.

1) Que tipo de conteúdo apresentam os textos?
2) Quais são as informações reproduzidas?
3) Há algo novo com relação aos textos lidos? E entre os vídeos?
4) Os textos possuem o mesmo propósito/objetivo? Estão destinados ao mesmo público? Como você pode identificar esta questão?
5) Seus contextos de produção são idênticos?
6) Que informações você destacaria? Por quê?
7) Os textos possuem o mesmo tipo de linguagem?

Realizada essa etapa de discussão e reflexão, os participantes compartilharam com todos os colegas as suas impressões. Em seguida, tiveram como tarefa deixar registrada no *Moodle* uma pequena lista de *sites*/vídeos que, sob o ponto de vista deles, poderia ser importante para o processo de ampliação de seus conhecimentos com relação à temática. A intenção era criar um acervo de materiais, o qual todos pudessem acessar facilmente e, assim, criarem mais uma fonte de informação para as etapas seguintes.

---

[33]Disponível em: http://drauziovarella.com.br/videos-3/videos/zika-virus-o-quadro-clinico/

[34] Disponível em: http://drauziovarella.com.br/videos-3/videos/zika-urina-saliva-e-sexo/.

[35] Disponível em: http://www.univision.com/noticias/virus-del-zika/luchan-por-un-puerta-de-tierra-libre-de-zika-video.

[36]Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ll4UCfKCDhQ.

Resumidamente, no módulo I, foram realizados os seguintes movimentos:

a) ampliação da temática: gênero textual entrevista *Zika* vírus;
b) extos paralelos em LM e LE;
c) produção oral dos participantes – socialização das perguntas guiadas.

4.3.1.4 Módulo II – sobre o gênero textual entrevista

O segundo módulo da SD1 foi dedicado ao preenchimento das lacunas apresentadas pelos participantes com relação ao gênero textual entrevista (estrutura, características, definição, etc.), identificadas no início da SD1.

Para dar início a essa etapa, a professora da disciplina elaborou uma aula expositiva, com o apoio do *PowerPoint*, com o objetivo de apresentar aos participantes um panorama geral sobre o gênero textual entrevista, tanto na modalidade oral como escrita. Os pontos tratados foram os seguintes:

a) definição do gênero textual entrevista;
b) propósitos e objetivos;
c) principais características (estrutura, adequação da linguagem);
d) diferenças entre entrevista oral e escrita;
e) audiência;
f) diferentes práticas sociais do gênero entrevista.

Logo após a explanação dos pontos supracitados, os participantes assistiram, em sala de aula, a uma entrevista oral realizada com o escritor espanhol Juan José Millás[37].

Anteriormente à visualização da entrevista, foi disponibilizado aos participantes (via *PowerPoint*) um roteiro de observação com alguns aspectos a serem registrados durante a visualização do vídeo. As perguntas foram lidas entre todos com o objetivo de esclarecer possíveis dúvidas dos participantes quanto ao conteúdo a ser observado. Abaixo segue o roteiro de observação.

1) Como se dá o início da entrevista?
2) Que tipo de linguagem é usada (forma/informal)? Como você identifica esta questão?

[37] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q8IIFOeN4Xw.

3) Você pode identificar à qual variedade linguística pertencem o entrevistado e o entrevistador? De que maneira você pode observar/perceber isso? Dê exemplos.
4) Na sua opinião, qual o objetivo da entrevista? A quem está dirigida (audiência)?
5) Qual é o tema principal? Quais conteúdos são tratados?
6) Você acredita que o público deve possuir algum conhecimento prévio sobre o tema? Por quê?
7) Como está estruturada (organizada) a entrevista?
8) Se o livro fosse lançado no Brasil e a entrevista feita em nosso país, que outras perguntas você adicionaria, pensando no público (audiência)?

Após a visualização da entrevista com o escritor espanhol, os participantes compartilharam com seus colegas, em pequenos grupos, suas anotações com relação ao texto. Em seguida, apresentaram-nas ao grande grupo, de forma que todos puderam expor suas opiniões e impressões.

Posteriormente a esse momento, os participantes tiveram acesso a outra entrevista com o escritor Millás, agora na modalidade escrita[38]. A leitura da entrevista foi feita entre todos, em voz alta. Depois eles foram guiados a pensar nas seguintes questões com relação ao gênero entrevista:

1) Na sua opinião, a entrevista oral tem as mesmas características da entrevista escrita? Justifique sua resposta.
2) Existem diferenças com relação ao tipo de linguagem empregada entre a duas entrevistas? Quais?
3) Você acredita que as duas possuem o mesmo propósito/objetivo?
4) As duas entrevistas estão destinadas ao mesmo público?
5) O meio de circulação de ambas as entrevistas é o mesmo?

Realizadas as observações elencadas acima, tanto da entrevista oral quanto da escrita, e das discussões orais realizadas em sala de aula, os participantes tiveram como tarefa ler o texto *¿Qué es el código escrito?*, de Daniel Cassany (2011).

---

[38]Disponível em: http://www.jotdown.es/2012/02/juan-jose-millas-el-periodismo-no-es-un-genero-menor-a-la-literatura-en-cada-reportaje-como-en-cada-novela-te-juegas-la-vida/

O texto trata, entre outras questões, das principais diferenças entre ‘escrever e falar’, bem como de alguns elementos que são essenciais na hora da comunicação escrita, tais como coesão, coerência e adequação do texto à situação comunicativa.

A leitura desse texto foi realizada num momento extraclasse, de forma que os participantes deveriam destacar cinco pontos que julgavam relevantes para compartilharem oralmente em sala de aula com os demais colegas, na aula seguinte.

Após a realização dessa discussão oral dos pontos destacados por cada um dos participantes, a professora resumiu as principais ideias do texto de Cassany, através de uma aula expositiva. Na continuação, eles assistiram a uma entrevista[39] realizada com o teórico espanhol, na qual foram tratadas questões que vão ao encontro do texto lido anteriormente, com o objeto de reforçar os conhecimentos deles acerca da temática estudada.

Para encerrar esse módulo, eles tiveram a tarefa de deixar registrado no *Moodle*, por escrito, as cinco questões destacadas e discutidas anteriormente com relação ao texto de Daniel Cassany, justificando suas escolhas.

Os movimentos realizados no módulo II podem ser assim resumidos:

a) ampliação dos conhecimentos com relação ao gênero entrevista;
b) observação das características gênero entrevista oral e escrito;
c) leitura de textos paralelos em LE;
d) produção oral e escrita dos participantes.

4.3.1.5 Módulo III – sobre gênero folheto informativo

O terceiro módulo da SD1 tem como objetivo trazer um olhar mais específico em relação ao gênero textual folheto, haja vista que, no semestre anterior (2015.2), os alunos participantes estiveram em contato com tal gênero de forma não tão aprofundada. Nessa etapa, portanto, foi lhes dada a oportunidade de ampliar os conhecimentos apreendidos em Língua Espanhola II, de maneira mais consciente, visando à produção desse gênero ao final da SD.

---

[39] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lzoEw42pXEo.

Para expandir esses conhecimentos, foram-lhes apresentadas questões formais e concretas com relação ao gênero, através de *slides* (*PowerPoint*), tais como:

a) definição do gênero folheto;
b) propósito/objetivo desse gênero;
c) características (estrutura, adequação da linguagem);
d) audiência;
e) diferentes práticas sociais do folheto.

Após a explanação da professora sobre questões pontuais com relação ao gênero textual folheto, os participantes receberam dois exemplos de folhetos, um em língua portuguesa e outro em língua espanhola, ambos sobre o mesmo tema (*textos paralelos*). Os folhetos disponibilizados versavam sobre uma gama variada de assuntos, como: "Se beber, não dirija"; AIDS e Carnaval; coleta de lixo; alcoolismo, entre outros, facilmente abordados em nossa sociedade através do gênero em questão.

Para dar seguimento à dinâmica de trabalho, os participantes foram separados em pequenos grupos e cada um deles deveria estar atento às seguintes questões.

1) O que nos comunicam os folhetos, quais informações nos oferecem? (tema/subtemas, conteúdo, etc.).
2) Qual é o seu público-alvo, quem é o leitor final?
3) Em que contexto circulam?
4) Qual é o contexto de produção (emissor)?
5) Tipo de linguagem (formal ou informal) – como se identifica?
6) Quais diferenças e/ou semelhanças há entre os folhetos?
7) Com relação à estrutura: quantas partes, páginas/divisões; se possuem palavras em destaque (negrito), subseções, símbolos, desenhos, abreviaturas, endereços, informações de contato, etc.).
8) Como estão estruturados – elementos linguísticos/verbos (imperativo, infinitivo, subjuntivo)/léxico, elementos não verbais, frases curtas ou longas, etc.

Após a discussão sobre estas questões, os alunos ficaram responsáveis por compartilhar oralmente com os demais colegas as suas observações e impressões sobre as questões discutidas.

Posteriormente, num segundo momento, foi apresentado a cada grupo um folheto em língua espanhola e com temáticas direcionadas à área da saúde, semelhantes ao *Zika* vírus (prevenção de AIDS, ebola, cólera, dengue, etc.).

Cada grupo recebeu um folheto com um tema diferente e foi solicitado aos participantes que observassem questões sobre audiência, meio de circulação, léxico, características, estrutura e linguagem dos folhetos, elementos já pontuados na atividade anterior. Além disso, deveriam observar quais informações contidas nesses folhetos poderiam servir como apoio à construção do folheto sobre o *Zika* vírus (questões linguísticas, estruturais, etc.).

Após a observação dessas questões, cada grupo compartilhou com o grande grupo os itens elencados anteriormente, pontuando suas observações e impressões. Os movimentos descritos acima tinham como foco prepará-los para o próximo módulo, no qual realizaram o planejamento (roteiro) da produção de um folheto informativo sobre *Zika* vírus.

No módulo III, foram trabalhados, portanto:

a) ampliação conhecimentos sobre o gênero folheto;
b) textos paralelos em LM e LE;
c) produção oral e escrita dos alunos.

4.3.1.6 Módulo IV – elaboração do roteiro (guión) para a construção do gênero folheto

Este módulo foi reservado para a elaboração do roteiro (*guión*) para a construção do gênero folheto, a ser produzido pelos participantes, direcionado ao tema *Zika* vírus, temática sugerida no início da *SD1 – vivenciada*. Nessa etapa, os participantes, reunidos em duplas, planejaram e organizaram suas ideias, pontuando os seguintes aspectos:

a) **o conteúdo do folheto** (quais informações sobre o *Zika* vírus mereciam destaque: origem, prevenção, cuidados com as mulheres grávidas, o que fazer em caso de contaminação, etc.);
b) **a audiência – elaboração da situação comunicativa** (para quem seria produzido o folheto: idosos, crianças, universitários, grávidas, pessoas já contaminadas, turistas, etc.);

c)**para qual contexto (lugar)** – escolher a situação de comunicação/circulação (postos de saúdes, escolas, universidades, aeroportos e/ou rodoviárias, praias, hospitais, etc.);
d) **tipo de linguagem a ser empregada** (formal/informal, forma verbal a ser empregada, variedade linguística – relacionada à audiência);
e) **contexto de produção** (simular um emissor – Ministério da Saúde, secretaria de saúde local, governo de um determinado país, etc.);
f) **estrutura do folheto - esboço da estrutura** (modelo – duas/três folhas/quatro folhas, subseções, títulos, subtítulos, elementos não verbais, diagramas, etc.).

Paralelamente à elaboração do roteiro para a construção do folheto, para melhor apoiar os participantes nesta atividade, esta etapa também destinou um momento para os aportes teóricos, ou seja, atividades que lhes deram oportunidade de retomarem, de forma consciente (formal), conceitos trabalhados nos módulos anteriores, ainda que de maneira indireta.

Entre os conceitos relevantes aos quais este módulo se dedica, estão: (a) conceito de *tradução/retextualização* à luz da teoria funcionalista; (b) o conceito de *texto* no qual esta pesquisa está apoiada; (c) conceito de *gênero e suas respectivas tipologias* e, por último, (d) trabalhar com aspectos relevantes que devem ser levados em consideração no momento de produzir um folheto da área da saúde (panorama geral).

O conceito citado no item primeiro foi exposto através da palestra[40] de Ana Paula de Carvalho Demétrio, mestre em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, que concluiu sua dissertação em 2014. Sua proposta de trabalho versa sobre o uso da retextualização como produção textual, objetivando a ressignificação da tradução para o ensino de línguas estrangerias[41].

---

[40] A palestra foi proferida durante uma das aulas de Língua Espanhola III. Os participantes tiveram acesso à palestrante para tirar suas dúvidas e fazer comentários, sanar dúvidas, caso fosse necessário.
[41] Dissertação disponível em: http://portal.bu.ufsc.br/.

Posteriormente, os alunos participantes leram um texto teórico sobre retextualização[42] para reforçar os conceitos trabalhados durante a palestra. Já os conceitos de texto, gênero textual e tipologias foram tratados através da leitura do capítulo I[43] do livro de *Língua Espanhola IV*, produzido para o curso de Letras Espanhol – modalidade a distância da UFSC, que versa sobre esses conceitos de maneira clara e objetiva, de fácil acesso aos alunos. Todos os textos estavam disponíveis na plataforma virtual *Moodle*, que serviu como suporte aos trabalhos realizados ao longo da disciplina.

Para trabalhar o último item citado – aspectos relevantes que devem ser levados em consideração no momento de produzir um folheto da área da saúde (panorama geral) –, os alunos leram o texto "Como elaborar un folleto de salud: recomendaciones"[44].

Ao final desse módulo e passadas todas as etapas citadas anteriormente, cada grupo compartilhou com os colegas, de forma oral, as suas escolhas para a elaboração do gênero (apresentação do roteiro – *guión*).

Após a leitura dos textos mencionados anteriormente, a professora da disciplina discutiu com eles, oralmente e em sala de aula, um roteiro-base de questões a serem pensadas por eles na elaboração de seus folhetos sobre o *Zika* vírus, lembrando-os dos aspectos relevantes que devem ser considerados na hora de construir o gênero em questão. As recomendações dadas para a elaboração de um roteiro foram as seguintes:

a) **conteúdo do folheto**: sobre o vírus *Zika* vírus, qual o conteúdo que desejam tratar? Por exemplo: instruir as mulheres grávidas sobre os cuidados em caso de contaminação; chamar a atenção da população em geral sobre os cuidados básicos que todos devem tomar para evitar a

---

[42] Trata-se da leitura do capítulo II: "Retextualização: do texto ao texto", disponível em: DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gênero escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 36-44.

[43] ALCARAZ, R. C; COSTA, M. J. D; VIEIRA, V. R. A. **Língua espanhola IV** – 4º período. Florianópolis: UFSC/CCE, 2012.

[44] CUADERNOS DE LA FUNDACIÓN DR. ANTONIO ESTEVE, n. 14. p. 11-25. Disponível em: http://www.raco.cat/index.php/QuadernsFDAE/article/viewFile/258113/345418

proliferação do vírus; recomendações de como se cuidar em caso de contágio, etc.;

b) **público destinatário**: de acordo com o que foi comentado durante as aulas, ao produzir um texto – oral ou escrito –, é essencial levar em consideração quem é nosso público ideal, pois a partir dessa decisão, podemos planejar de forma mais adequada nosso texto. Por exemplo: escrever um *e-mail* para um amigo contando sobre nossas férias de verão não é a mesma coisa que escrever um *e-mail* a uma universidade solicitando uma bolsa de estudos. Em outras palavras, isso quer dizer que um texto deve ser elaborado de acordo com o público-alvo. Por isso perguntamos: a quem vai dirigido o seu folheto: pessoas idosas, universitários, gestantes, turistas, crianças?;

c) **contexto/lugar**: em que lugar o seu folheto irá circular? Escolher uma situação comunicativa – centros de saúde, escolas, universidades, institutos técnicos, aeroportos, terminais de ônibus, praias, hospitais, etc. Definir o meio de circulação é muito importante para que possam elaborar um folheto mais adequado ao público-receptor, por exemplo: se a ideia é elaborar um folheto de prevenção da pele contra os raios solares, destinado a escolas primárias na cidade de Florianópolis, pensando em crianças entre 7 e 10 anos, deve-se levar em conta se eles possuem ou não algum conhecimento prévio sobre o tema, o tipo de linguagem a ser empregado e o tipo de informação a ser colocada no folheto;

d) **tipo de linguagem**: formal/informal, verbos (imperativo, infinitivo), variedade linguística adequada ao público-receptor do folheto;

e) **contexto de produção:** simular um emissor para o folheto – Ministério de Saúde, Secretaria de Turismo, prefeitura de uma cidade, governo federal, etc.;

f) **estrutura do folheto –** modelo a ser elaborado – díptico, tríptico, por exemplo; títulos/subtítulos, fotos, diagramas, negrito, letras maiúsculas, etc.

Os movimentos realizados no módulo IV podem ser resumidos dessa forma:

a) elaboração do *guión*;

b) criação da situação comunicativa do folheto;
c) observação da estrutura do gênero;
d) leitura de textos teóricos;
e) produção escrita dos alunos.

4.3.1.7 Módulo V – destinado à produção do folheto

Após a fase preparatória para a elaboração do folheto, descrita no módulo anterior, esta etapa foi dedicada à construção de três diferentes versões do texto *traduzido/retextualizado*: folheto informativo sobre o *Zika* vírus.

A professora da disciplina acompanhou os participantes durante todo o processo de elaboração dos folhetos, dando suporte aos grupos com relação às dificuldades apresentadas, relacionadas à produção textual, às questões de adequação, coerência, coesão e a correção gramatical, elementos destacados de acordo com o que foi exposto aos alunos e discutido no módulo II, com a leitura do texto *¿Qué es el código escrito*?, de Daniel Cassany.

Vale ressaltar que todo o processo de construção do folheto deveria estar de acordo com o roteiro (*guión*) esboçado na etapa antecedente, no qual os alunos deveriam descrever qual o conteúdo do folheto, quem seria o público leitor (receptor), o lugar/contexto de circulação do folheto, tipo de linguagem a ser empregada, contexto de produção (emissor) e qual seria a estrutura do gênero.

Durante a construção das duas primeiras versões do folheto, o texto foi avaliado segundo os seguintes critérios: adequação, coerência, coesão e correção gramatical.

Pode-se sintetizar assim os movimentos realizados no módulo V:

a) conscientização para questões de adequação, coerência, coesão;
b) correção das diferentes versões do gênero folheto produzido pelos alunos;
c) ampliação das dificuldades dos alunos com relação aos conhecimentos léxico-gramaticais.

4.3.1.8 Produção final

Última etapa do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a realização de uma SD, a produção final teve

como objetivo a publicação da terceira e última versão do folheto informativo sobre o *Zika* vírus, na plataforma *Moodle*, juntamente com a socialização do trabalho realizado pelas duplas, através do compartilhamento de todas as etapas realizadas, em forma de seminário oral[45].

Para a realização da apresentação oral, os alunos deveriam expor os seguintes quesitos:

a) conteúdo do folheto;
b) público leitor;
c) contexto/lugar de circulação;
d) tipo de linguagem;
e) contexto de produção;
f) estrutura do folheto;
g) ilustração das principais modificações que fizeram entre as três versões;
h) breve relato das maiores dificuldades encontradas;
i) apresentação breve em forma de seminário oral, relatando como foi a experiência.

Para a realização dessa etapa, foi disponibilizado aos alunos um suporte teórico através do *Moodle*, com informações sobre quais elementos são importantes para uma apresentação oral (seminário). Dessa forma, os alunos puderam observar as especificidades desse gênero oral e adequar suas apresentações à audiência: colegas de classe e a professora da disciplina.

A produção final, última etapa da SD1, pode ser assim sintetizada:

a) entrega e publicação no *Moodle* da 3ª versão do folheto informativo;
b) apresentação/compartilhamento da produção do folheto – seminário oral dos alunos.

Ao final da SD1, a professora da disciplina apresentou um esquema (elaborado em *Prezi*) de todas as etapas realizadas até o momento, a fim de proporcionar aos alunos um panorama geral dos movimentos da SD1.

---

[45] A apresentação oral foi realizada através de seminários, organizados em *PowerPoint*, devidamente registrados na plataforma *Moodle*.

4.3.2 SD2 – Sequência didática reflexiva

Após a realização da primeira etapa, descrita na seção anterior, apresentamos a seguir a *SD2 – reflexiva*, que, conforme mencionado, teve como propósito guiar os alunos à elaboração de uma nova proposta para um projeto de retextualização presente na coleção de livros didáticos *Saludos*, volume 1.

Essa SD almejou proporcionar aos alunos a elaboração de uma nova SD, de forma que pudessem exercer os movimentos de *retextualização/tradução* aliados às reflexões teóricas e às práticas pedagógicas vivenciadas na SD1.

Essa etapa teve como ponto de partida o Projeto 4, presente no primeiro volume da referida coleção, elaborado para alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Para melhor entendimento dos movimentos propostos na SD2, primeiramente contextualizamos a coleção; em seguida tecemos algumas considerações com relação ao Projeto 4, escolhido para a atividade de *retextualização/tradução*, e, posteriormente, apresentamos o arcabouço geral no qual está organizada a SD2 (esboço que serviu como guia), com seus respectivos desdobramentos.

4.3.2.1 Contextualização do corpus da pesquisa – coleção Saludos

A coleção *Saludos*, aprovada pelo PNLD (triênio 2011/2013) e publicada pela editora Ática, está organizada em quatro volumes, correspondentes aos anos que compõem o ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

Figura 7– Coleção *Saludos*.

Fonte: Editora Ática (2009).

Cada um dos volumes que compõem a coleção está composto/dividido da seguinte maneira:

a) oito unidades temáticas, em que são trabalhos conteúdos gramaticais, lexicais e culturais;
b) quatro blocos de revisão, denominados "*Repasos"*, inseridos nas unidades 1, 3, 5 e 7 de cada um dos volumes;
c) atividades de leitura de textos literários (sugestões);
d) um glossário;
e) um apêndice com atividades de leitura em que é apresentada uma lista com sugestões de livros que podem complementar o trabalho temático de cada unidade;
f) CD com as atividades de áudio (compreensão auditiva), propostas em cada volume;
g) "Manual do Professor", no qual o docente encontra as respostas das atividades e diversas sugestões apontadas ao longo do livro.

De acordo com o autor da coleção, esse material está alicerçado nos preceitos da abordagem sócio-histórica de Vygotsky e Bakhtin, que, entre outras questões, postulam que o conhecimento é socialmente construído, o que significa que os indivíduos são o resultado da interação com os pares e o contexto social no qual estão inseridos. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como interação/mediação entre os indivíduos, permitindo a comunicação.

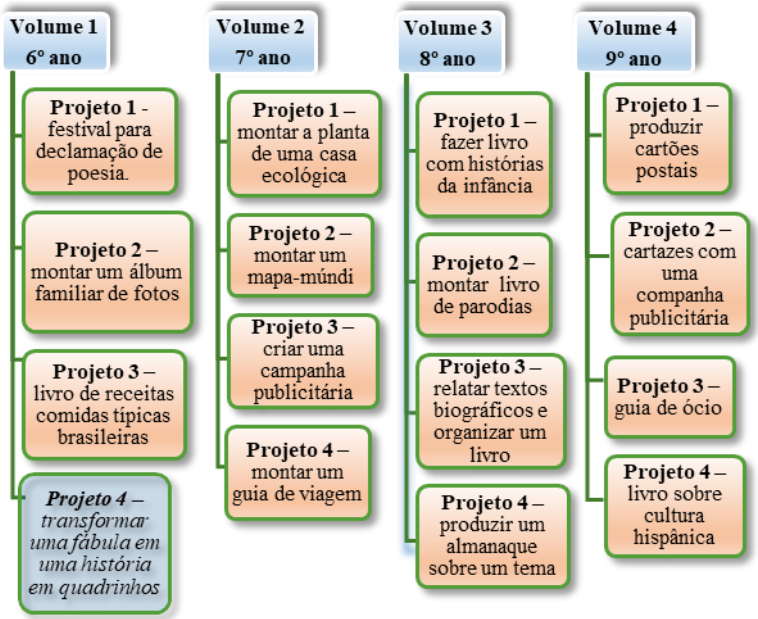
O autor da referida coleção ainda ressalta que ela está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Estrangeira (PCN/LE), que sugerem que o trabalho de textos para o ensino de LE deve ser feito através de gêneros textuais, orais ou escritos.

No "Manual do professor", encontram-se as noções de gênero e o trabalho de textos orais e escritos que norteiam a coleção, de forma que os textos presentes ao longo dos quatro volumes, de acordo com o autor, são diversificados e têm como objetivo proporcionar ao aluno uma tomada de consciência das características gerais de determinados textos (orais ou escritos).

Outro objetivo proposto pela coleção é aproximar o aluno brasileiro das manifestações culturais do mundo hispânico através dos gêneros textuais, marcados principalmente pela presença dos *projetos*, que, de acordo com o autor, pretendem abrir espaço para que os alunos

pratiquem a língua espanhola de maneira articulada e interdisciplinar com outras disciplinas. A proposta de cada projeto culmina sempre na elaboração de um gênero textual, conforme podemos observar através da Figura 8.

Figura 8 – Esquema de projetos presentes na coleção *Saludos*.



Fonte: Adaptado de Martin (2009).

De acordo com o manual do professor, o trabalho com projetos propostos em cada um dos volumes é entendido como um espaço de construção de saberes, atribuindo maior importância ao conhecimento prévio do aluno, bem como o trabalho colaborativo entre os pares e o incentivo à pesquisa.

4.3.2.2 Considerações a respeito do Projeto 4

Após a análise das propostas dos projetos presentes em cada volume da coleção, a professora da disciplina escolheu o Projeto 4 do volume I como ponto de partida para a SD2 – reflexiva, ilustrada na íntegra, a seguir, por meio de duas imagens.

Figura 9 – Projeto 4 – coleção *Saludos*.

Proyecto 4

Las fábulas en historietas

Interdisciplinaridad: este proyecto puede ser llevado a cabo en conjunto con el profesor de Artes, que se puede encargar de orientar la producción gráfica del proyecto.

Objetivo

Transformar una fábula en una historieta.

Lee para tus alumnos la fábula "El león y la liebre" que está en el **Manual del Profesor**, página 15.

Pero ¿qué es una fábula?

Las fábulas son historias en las que los personajes son animales y que siempre tienen una moraleja.

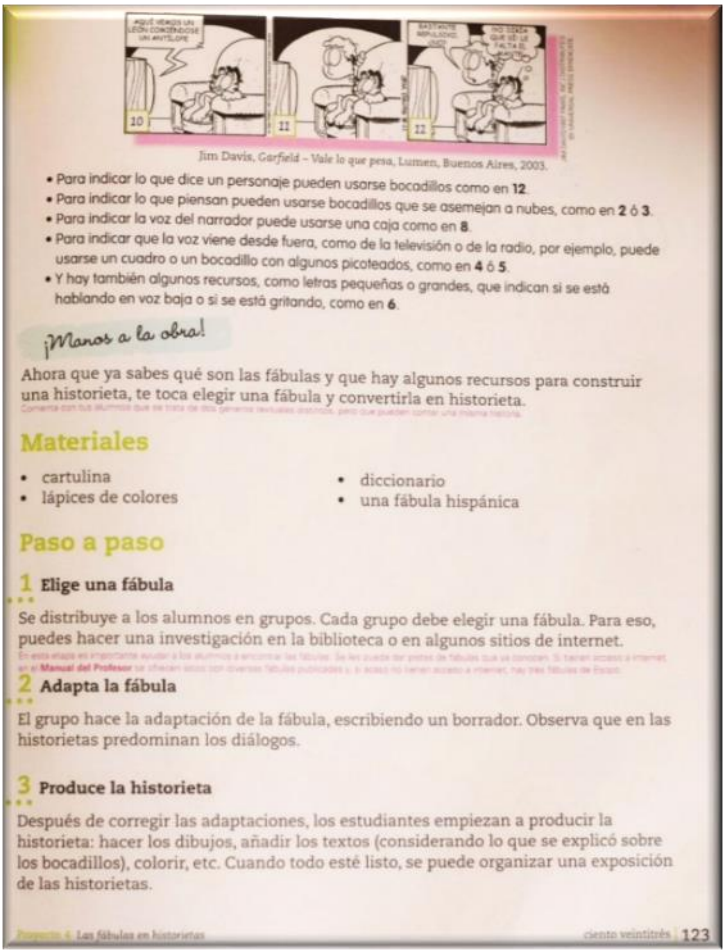
¿Y qué son historietas?

Las historietas son dibujos hechos en secuencia que cuentan una historia. Observa en estas historietas de Jim Davis los recursos que se utilizan:

122 ciento veintidós

Fonte: Martin (2009, p. 12).

Figura 10 – Projeto 4 – coleção *Saludos.*



Jim Davis, *Garfield* – Vale lo que pesa, Lumen, Buenos Aires, 2003.

- Para indicar lo que dice un personaje pueden usarse bocadillos como en **12**.
- Para indicar lo que piensan pueden usarse bocadillos que se asemejan a nubes, como en **2** ó **3**.
- Para indicar la voz del narrador puede usarse una caja como en **8**.
- Para indicar que la voz viene desde fuera, como de la televisión o de la radio, por ejemplo, puede usarse un cuadro o un bocadillo con algunos picoteados, como en **4** ó **5**.
- Y hay también algunos recursos, como letras pequeñas o grandes, que indican si se está hablando en voz baja o si se está gritando, como en **6**.

¡Manos a la obra!

Ahora que ya sabes qué son las fábulas y que hay algunos recursos para construir una historieta, te toca elegir una fábula y convertirla en historieta.

Materiales

- cartulina
- lápices de colores
- diccionario
- una fábula hispánica

Paso a paso

1 Elige una fábula

Se distribuye a los alumnos en grupos. Cada grupo debe elegir una fábula. Para eso, puedes hacer una investigación en la biblioteca o en algunos sitios de internet.

2 Adapta la fábula

El grupo hace la adaptación de la fábula, escribiendo un borrador. Observa que en las historietas predominan los diálogos.

3 Produce la historieta

Después de corregir las adaptaciones, los estudiantes empiezan a producir la historieta: hacer los dibujos, añadir los textos (considerando lo que se explicó sobre los bocadillos), colorir, etc. Cuando todo esté listo, se puede organizar una exposición de las historietas.

Proyecto 4. Las fábulas en historietas — ciento veintitrés | 123

Fonte: Martin (2009, p. 123).

A escolha desse projeto em especial se deve a alguns fatores que, ao nosso olhar, merecem algumas considerações. Primeiramente, trata-se de uma atividade que propõe a elaboração de uma história em quadrinhos (HQ) a partir de uma fábula, ou seja, uma atividade de tradução/retextualização. A proposta sugere os seguintes passos: (a) leitura da fábula *El león y la liebre*; (b) apresentação de um breve

conceito de HQ e ilustração de uma historinha do *Garfield*; (c) abordagem breve sobre os estilos de 'balões' usados nos diálogos dos personagens e qual a função que cada um deles assume nesse gênero; (d) produção de uma HQ a partir da fábula.

A configuração sugerida no Projeto 4 serve de ponto de partida para que os alunos possam confrontar o passo a passo da atividade sugerida no livro didático (LD) e os passos vivenciados na SD1, uma vez que, no contexto de ensino de LE, muitos LD são elaborados de acordo com os preceitos do método comunicativo.

Entretanto, apesar de haver, por parte do PNLD, a preocupação em oferecer aos estudantes das escolas públicas brasileiras materiais que prezam pelo uso de textos autênticos, podemos observar que alguns desses materiais abordam a língua como um mero conjunto de estruturas gramaticais, focando exclusivamente na sua forma. Levando em consideração que o LD pode servir como material de apoio para o docente ministrar suas aulas, é necessário atentar ao fato de que o LD pode ser autoritário e literal, se o futuro professor em formação não possuir uma visão crítica dos conteúdos apresentados.

Outro ponto a ser observado em relação ao projeto é o fato haver algumas limitações na forma como ele é proposto, pois, segundo nosso olhar, faltam recursos didáticos para levar o aluno a elaborar a atividade de forma consciente e significativa, como tomar consciência da importância social de cada um dos gêneros a serem trabalhos e seus elementos intra e extratextuais, por exemplo, conforme é apontado nos objetivos enumerados na coleção. As HQs, por exemplo, exigem do aluno conhecimento prévio sobre sua estrutura e conteúdo; possuem linguagem não verbal (que complementa e é imprescindível na construção de sentido do texto); são um gênero que possui proximidade com a oralidade; possuem propósitos variados (críticas, ironias, moralidade, entre outros); são apresentadas em sequência, representada por quadros; além dos balões (já destacados na atividade), há presença de onomatopeias, gestos, expressões, intensificação das palavras), entre outros elementos (VERGUEIRO; RAMA, 2007).

Nas fábulas, por sua vez, geralmente os personagens são representados por animais que assumem características humanas; há ênfase em seus vícios e virtudes; enfatiza-se o cunho moral (fundo pedagógico, nem sempre explícito); trabalham com o real e imaginário; possuem natureza universal e exploram sentimento de solidariedade, coragem, confiança, inveja; habitualmente apresentam a seguinte

sequência: situação inicial, evento perturbador, tentativa de solução, resultado final e moral (COSTA, 2008; COSTA; SALCES, 2013); trata-se de um texto predominantemente narrativo; há presença de diálogos e a utilização de verbos no passado (perfeito e imperfeito), etc.

Cabe, ainda, destaque para o "Manual do professor", presente na coleção. Este parece ser limitado, pois não guia o professor para as questões elencadas anteriormente, de maneira clara e consciente, o que nos leva a acreditar que o professor que não teve acesso a uma formação que lhe desse esse suporte dificilmente estará apto a trabalhar o projeto citado de forma diferente daquela sugerida pela coleção.

Além dos pontos supramencionados, acreditamos que há uma lacuna entre os conteúdos gramaticais expostos nas unidades que antecedem o projeto em questão, uma vez que a língua parece ser apresentada ao aluno de forma estanque e alheia à construção de qualquer gênero textual. Diante de nosso olhar, a gramática é trabalhada apenas com o foco na forma, sem fazer ligação clara e direta com outras questões intrínsecas à linguagem, como o contexto comunicativo (situações de interação), por exemplo.

À luz das considerações expostas, propusemos aos alunos uma análise reflexiva do Projeto 4 da coleção *Saludos*, de forma que eles pudessem *retextualizar/traduzir* o projeto de *retextualização* sob um olhar teórico funcionalista, ou seja, oportunizamos aos alunos uma análise crítica e reflexiva acerca da atividade proposta pelo LD para que, posteriormente, construíssem uma nova proposta ao projeto presente na coleção *Saludos*.

Para alcançarmos o objetivo proposto, apresentamos a seguir a SD 2 – *reflexiva*, que foi idealizada nos moldes já delineados na subseção 4.3, baseados nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

4.3.3 SD2 – sequência didática reflexiva: retextualizando/traduzindo a retextualização

Nesta seção nos ocupamos a descrever cada um dos movimentos que compõem a SD2, etapa por etapa.

4.3.3.1 Apresentação da situação

Nesta segunda etapa, os alunos tiveram oportunidade de tomar consciência que esta faz referência ao que chamamos de *retextualizando/traduzindo a retextualização*, o que significa apresentar uma nova proposta ao projeto apresentado na coleção *Saludos*, referente ao volume I, idealizado para alunos de 6º ano do ensino fundamental.

Para que os alunos pudessem compreender da melhor forma possível a situação de comunicação na qual deveriam agir, em primeiro lugar foi apresentado a eles, em forma de esquema (a partir da ferramenta *Prezi)*, todo o processo pelo qual passaram na primeira etapa, a SD1 – *vivenciada*. Esse momento foi essencial para que eles pudessem ter uma visão global de todos os passos percorridos anteriormente, bem como recapitular os conceitos trabalhados e as atividades realizadas.

Num segundo momento, foi lhes apresentada a proposta de retextualização presente no LD *Saludos* – Projeto 4. O objetivo principal, nesse segundo momento, era que os alunos, em pequenos grupos, pudessem ler, discutir e relatar suas primeiras impressões e observações com relação ao projeto, bem como oportunizar a eles um momento para que fizessem conexões entre os conceitos trabalhados na SD1 com o projeto proposto no livro didático *Saludos*.

Nessa etapa, os alunos puderam relatar suas impressões com relação ao projeto e, de forma pontual, destacaram a falta de informações claras e objetivas para a realização da atividade. Na opinião dos alunos, o Projeto 4 oferece pouco (ou quase nenhum) suporte, tanto ao professor como ao aluno, sobre a importância do movimento da *tradução como retextualização*. Além disso, eles relataram que não há espaço para a conscientização quanto às características e relevância sociocultural com relação aos os dois gêneros trabalhos no projeto: a fábula e a história em quadrinhos.

Os dois movimentos descritos acima – (a) apresentar aos alunos todo o trabalho apresentado na SD1 (desenvolvida e proposta aos alunos para que pudessem experimentar um processo de tradução como retextualização e, assim, terem as ferramentas necessárias para esta etapa em questão, a SD2) e (b) pedir-lhes que relatassem suas primeiras impressões sobre o Projeto 4 – tinham o intuito de fornecer aos alunos as primeiras informações necessárias para a realização do projeto comunicativo pretendido.

Os movimentos da apresentação da situação da SD2 podem ser assim resumidos:

a) recapitulação dos passos percorridos na SD1;
b) exposição dos alunos ao projeto de retextualização/tradução;
c) relato das impressões do projeto do LD/ produção oral dos alunos.

4.3.3.2 Produção inicial (atividade diagnóstica)

Terminada a observação realizada pelos alunos em pequenos grupos e o compartilhamento das primeiras impressões feito na etapa anterior, a produção inicial buscou guiar os alunos para uma discussão mais pontual e direcionada, de forma a colocá-los em uma situação reflexiva sobre sua prática pedagógica enquanto futuros professores, assim como instigá-los a terem um olhar crítico sobre o Projeto 4, presente no LD *Saludos*.

De forma a melhor organizar a produção inicial, esta etapa foi dividida em dois momentos. No **1º momento**, os alunos foram divididos em pequenos grupos. Posteriormente, foi dado a cada grupo quatro perguntas norteadoras (apresentadas abaixo). Eles tiveram que discutir as questões para, em seguida, compartilhar suas observações entre os demais colegas no grande grupo. Na sequência, apresentamos o roteiro de perguntas.

1) De acordo com o que vimos na etapa anterior – SD1 –, você considera que o material disponibilizado no Projeto 4 do LD *Saludos* é suficiente para o desenvolvimento da atividade? Justifique sua resposta e elenque as necessidades teóricas.
2) Você acredita que os alunos do 6º ano têm informações suficientes sobre os gêneros explorados na atividade (texto-fonte – fábula e texto-meta – história em quadrinhos), conhecem suas principais características e funções sociais?
3) Quais elementos linguísticos você acredita que podem ser trabalhados durante o processo de retextualização?
4) Ao observar o passo a passo indicado no livro e fazendo referência à sua experiência vivida na SD1, o que você acredita que poderia ser modificado/ampliado ao projeto proposto pela coleção *Saludos*?

Durante a discussão realizada na etapa anterior e as observações levantadas pelos alunos, pudemos constatar que eles foram capazes de pontuar algumas lacunas presentes na proposta de retextualização do LD *Saludos*, ancorados na experiência vivenciada na SD1. Frente às indagações realizadas pelos alunos durante o debate oral, esses destacaram os seguintes aspectos:

a) o LD não apresenta definições claras e objetivas sobre os gêneros trabalhados (texto-fonte – fábula – e o texto-meta – HQ). Se a atividade fosse aplicada fielmente à proposta no LD, os alunos do 6º ano não teriam oportunidade de tomar consciência com relação às características, propósitos e funções de ambos os gêneros;
b) nem aluno nem professor têm acesso a informações básicas de como se dá o processo de retextualização;
c) as informações disponibilizadas para a elaboração da atividade são superficiais e inconsistentes;
d) a atividade tal como se apresenta não explora elementos linguísticos intrínsecos aos gêneros em questão.

Após a realização do primeiro momento da produção inicial e frente ao elucidado pelos alunos, partimos para a etapa seguinte: o **2º momento**. Essa etapa teve como objetivo principal solicitar aos alunos que idealizassem/esboçassem uma sequência didática, ou seja, uma nova proposta à atividade analisada anteriormente, o Projeto 4, presente no LD *Saludos*.

Assim sendo, separados em duplas e um trio, os alunos desenharam uma primeira versão de suas propostas de SD, respeitando o modelo já apresentado a eles na SD1 e resgatado na apresentação da situação na SD2, baseado nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Após a elaboração do primeiro esboço, os alunos apresentaram suas propostas à professora da disciplina, via *Moodle*. Essa primeira apresentação teve o objetivo de diagnosticar as possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de elaboração da SD, a serem sanadas nos módulos posteriores.

Resumidamente, os movimentos realizados na etapa de produção inicial (diagnóstica) foram:

a) ampliação da discussão realizada na etapa anterior;
b) reflexão mais ampla sobre o projeto apresentado no LD;

c) relato das impressões – produção oral dos alunos;
d) produção da 1ª versão da SD.

4.3.3.3 Módulo I – sobre sequência didática

A partir das apresentações do primeiro esboço da SD elaborada pelos alunos, observou-se que eles demonstraram dificuldades em entender efetivamente como se dá o processo de construção de uma SD. Ainda que este tema tenha sido apresentado e discutido durante as aulas anteriores, isso não garante que os alunos tenham se apropriado dos conceitos trabalhados anteriormente.

Muito provavelmente, num primeiro momento, os alunos estavam focados no entendimento do seu fazer, preocupados em absorver os conteúdos apresentados, e não necessariamente em apresentar uma proposta de SD. Entre as dúvidas mais recorrentes, encontramos a dificuldade em decidir a ordem das atividades a serem propostas e qual a função de cada parte que compõe uma SD, que tipo de elementos podem/devem ser trabalhados em cada módulo, entre outras questões.

Por conta dessas questões apresentadas na produção inicial e a fim de prepará-los para as próximas versões, foram realizadas as seguintes ações:

a) reforço dos objetivos do projeto de retextualização junto aos alunos: criar/propor/ampliar/expandir/modificar, ou seja, *retextualizar/traduzir* a proposta do Projeto 4, presente na Coleção *Saludos*;
b) ênfase no propósito da retextualização: transformar o Projeto 4 mais significativo aos alunos do 6º ano, público ao qual se destina a atividade, de forma que tenham a oportunidade de apropriar-se dos gêneros textuais propostos (fábula e história em quadrinhos), respeitando as premissas expostas nos PCN de que o ensino de uma língua estrangeira deve ser apresentado através dos gêneros textuais (orais e/ou escritos); ressaltar a ideia de que, quando nos comunicamos, deve haver uma adaptação a cada tipo de situação comunicativa; que não escrevemos da mesma maneira quando redigimos um *e-mail* ou um conto, não falamos da mesma maneira quando fazemos um seminário diante da classe ou quando conversamos com nossos amigos, por exemplo; que os textos orais ou escritos

são diferentes uns dos outros e, por este motivo, são produzidos em condições diferentes;

c) frisar que todo o processo de retextualização do Projeto 4 tem como objetivo proporcionar uma reflexão aos participantes sobre as atividades presentes no LD *Saludos* e fazer com que percebam que o LD é uma possibilidade de trabalho, que pode ser modificada e adaptada conforme as necessidades de cada grupo de alunos.

Após as considerações citadas anteriormente, foi (re)apresentado aos alunos o esquema de construção de uma sequência didática, modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), evidenciando que uma SD tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa, bem como ressaltar que uma SD serve para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Paralelamente às explicações do esquema de uma SD, foi novamente oportunizado aos alunos o esquema realizado pela professora da disciplina durante a execução da SD1, objetivando a relação entre teoria e prática, de forma que os alunos pudessem visualizar mais facilmente os conceitos trabalhados. As explicações foram feitas em formato *PowerPoint*.

Como último movimento deste módulo, foram dadas aos alunos duas novas tarefas, realizadas e discutidas entre todos os participantes em sala de aula:

a) assistir a uma entrevista[46] realizada com três professores de ensino superior, doutores em Linguística, que, entre outras questões, discorrem sobre as principais características, estratégias e benefícios ao se trabalhar com no formado de uma SD;

[46] Entrevista realizada pelo programa ***Roda de Conversa***, em 2014, e exibida pela Rede Minas e produzido pela **Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aXlaYPACUDE

b) assistir a uma apresentação realizada por um professor de Língua Portuguesa[47], veiculada em um canal do YouTube, na qual são apresentados aspectos da sequência didática como como ferramenta para as aulas de produção de texto.

Durante a visualização dos vídeos, cada grupo deveria destacar os pontos mais importantes observados por eles e justificar suas escolhas. Posteriormente, foi realizada uma discussão no grande grupo, de forma que todos puderam compartilhar suas impressões.

Assim, os movimentos realizados no módulo I foram:

a) desenho/esboço da 1ª versão da SD – nova proposta;
b) apresentação da 1ª versão da SD – produção escrita dos alunos;
c) revisão de alguns conceitos-chaves.

4.3.3.4 Módulo II – sobre os gêneros textuais

Antes de dar início às considerações sobre o presente módulo, ressaltamos que, em nosso entendimento, para que um estudante de Letras e futuro professor possa trabalhar com seus alunos em sala de aula qualquer atividade de retextualização como processo tradutório, ele precisa, em primeiro lugar, ter conhecimento dos papéis sociais que cumprem os gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

Essa exigência se dá, sobretudo, pelo fato de os documentos nacionais (como PCN, por exemplo) preconizarem que o estudo de uma língua (materna ou estrangeira) deve preparar os estudantes para reconhecerem e utilizarem diferentes gêneros de textos, orais ou escritos, sugerindo caminhos de se trabalhar a leitura e produção textual sob o viés da teoria sociointeracionista da linguagem.

De acordo com Faria e Silva (2013), para que esse conhecimento chegue às salas de aula, é preciso que professores em formação tenham oportunidade de serem preparados para tal, e estejam em condições de conseguir promover esse tipo de ensino aos seus futuros alunos.

Para tanto, o módulo II começou por meio de uma “tempestade de ideias”, na qual foram levantadas as concepções que os estudantes

---

[47] Vídeo produzido pelo professor, mestre em Estudos Linguísticos (UFES) e professor efetivo do Instituto Federal do Espírito Santo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ma1lA7it4d0.

tinham sobre fábulas e HQ, gêneros protagonistas do Projeto 4 da coleção *Saludos*.

Esse movimento teve como propósito primário averiguar o nível de conhecimento dos estudantes com relação aos gêneros citados, para, posteriormente, a partir do conhecimento prévio sobre o que sabiam, apresentar a eles as especificidades dos referidos gêneros.

Por meio da discussão proposta, pudemos observar que os alunos possuíam um conhecimento superficial de ambos os gêneros, ou não sabiam "teorizar" o conhecimento que já possuíam.

Posteriormente, foram-lhes apresentadas duas fábulas: "*La liebre y la tortuga*" [48]e "*El león y la liebre*[49]". Após a leitura realizada em voz alta entre todos, foram sanadas dúvidas de vocabulário e interpretação do texto.

Em seguida, foi pedido aos alunos que elencassem características que consideravam próprias desse gênero, a partir da observação das duas fábulas lidas, associadas ao conhecimento prévio adquirido ao longo de suas experiências pessoais com esse gênero. Nesse momento, observamos que eles possuíam conhecimento superficial sobre o gênero.

Para esclarecer melhor as suas dúvidas, foram trabalhadas com os alunos algumas características das fábulas, essenciais para a identificação e reconhecimento desse gênero. Entre os pontos ressaltados, foi mostrado aos alunos que se trata de uma narração breve e de textos fictícios; os personagens são animais que agem como serem humanos; as fábulas não possuem um tempo e um lugar específico, ou seja, são atemporais; terminam com uma moral, uma crítica relacionada a certos comportamentos e atitudes humanas, que se representa através de 'animais humanizados'. Os alunos igualmente apontaram que sentimentos como inveja, arrogância e prepotência são comumente tratados nas fábulas.

Posteriormente, foi apresentado a eles o desenho animado da *Disney*[50], inspirado na fábula "*La liebre y la tortuga*", para que eles pudessem observar que, ainda que se tratasse da mesma história, houve a necessidade de retextualizá-la a outro gênero (desenho animado),

---

[48] Disponível em: http://www.cuentosinfantiles.net/cuentos-la-liebre-y-la-tortuga.html.
[49] Disponível em: http://albalearning.com/audiolibros/esopo/fab-043.html.
[50] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qNh7bIE-nSk.

recebendo as modificações necessárias (cenário, linguagem não verbal, linguagem verbal, figurino, sons, etc.).

Em seguida, o mesmo movimento foi realizado com os alunos com relação às HQ. Realizou-se junto a eles a leitura de histórias em quadrinhos: duas da Argentina (Mafalda e Gaturro) e uma do Chile (Condorito). Após a leitura realizada em voz alta entre todos, também foram sanadas as dúvidas de vocabulário e interpretação do texto. Em seguida, os alunos apontaram algumas características que eles observaram como sendo específicas desse gênero. Por tratar-se de um gênero difundido em nossa sociedade, e como muitos deles já haviam lido esse gênero durante a infância (ou ainda leem na fase adulta), observamos que eles apresentavam mais familiaridade com a HQ do que com o gênero fábula, mas mesmo assim foram superficiais em seus argumentos/considerações.

Sendo assim, igualmente foram trabalhadas as características das histórias em quadrinhos, com o intuito de conscientizá-los de que, assim como as fábulas, as HQ também são textos narrativos, porém um pouco mais curtos, de conteúdo variado e apresentam a linguagem não verbal como elemento predominante; a linguagem verbal complementa as imagens, que, em muitos casos, dizem muito por si só; os alunos apontaram a forma dos "balões" (espaço onde se colocam os textos que indicam o que dizem os personagens), que possuem formatos diferentes, variam de acordo com a intenção do personagem (grito, susto, pedido de socorro, pensamento, fala normal, etc.); que a leitura desse tipo de texto se faz quadro a quadro, da esquerda para a direita e de cima para baixo; igualmente observaram que, ao contrário das fábulas, as HQ costumam retratar muito a realidade social de uma determinada sociedade e tempo histórico, fato este percebido durante a leitura das histórias da Mafalda, que foram produzidas por Quino nas décadas de 1960 e 1970. As histórias representam a realidade argentina daquela época, o que significa que, se o leitor não tem conhecimento sócio-histórico daquele país, dificilmente entenderá muitas das histórias idealizadas pelo escritor argentino.

Finalmente, para encerrar as atividades do módulo II, os alunos leram o Capítulo III: "Retextualizando gêneros escritos"[51], de Dell'Isola (2007), no qual a autora dá uma série de exemplos/sugestões de atividades de retextualização a serem trabalhadas em sala de aula de

---

[51] Disponível em: DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gênero escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

língua portuguesa, mas que podem ser perfeitamente estendidas ao ensino de língua estrangeira.

Uma das atividades sugeridas pela autora e destacada pela professora da disciplina foi a retextualização de uma notícia para uma tirinha (HQ). Para isso, os alunos do ensino fundamental leram a notícia "Era uma vez um romance", publicada no *Jornal Estado de Minas*, que tratava de detalhes a respeito do rompimento do casal Daniella Cicarelli e Ronaldo, jogador de futebol. Segundo a autora, esse tipo de texto, relatando aspectos frívolos da vida de artistas famosos, transfigurados em um suposto acontecimento de máxima relevância, tornou-se comum na mídia atual, e o tom sensacionalista tornou-se característico da linguagem desse tipo de reportagem. A partir disso, a autora sugere que os alunos usem a criatividade e retextualizem o conteúdo da notícia em uma HQ composta por três quadrinhos (*vinhetas*).

De acordo com Dell'Isola (2007), esse tipo de atividade leva à leitura e compreensão da linguagem veiculada pelo texto de origem, observada em função de transformá-la em um outro texto de outro gênero, convertendo-se em um desafio aos alunos, uma vez que precisam identificar características essenciais de diversos gêneros e manter o conteúdo do texto de partida em outro formato. Para ela, esses movimentos levam à reflexão de como a sociedade produz e consome textos de diversas naturezas.

Além disso, é importante que os alunos estejam atentos aos veículos de suporte de um texto, do seu público-alvo e às formas de produção dos textos, identificando a ligação entre a linguagem e as relações sociais, já que a produção escrita e/ou oral está a serviço das interações sociais e tem funções específicas.

Por fim, podemos resumir assim os movimentos realizados neste módulo:

a) leitura de fábulas e HQ em LE;
b) observação das dificuldades presentes com relação aos gêneros fábula e HQ;
c) ampliação do conceito de retextualização como processo tradutório.

4.3.3.5 Módulo III – retextualizando/traduzindo Projeto 4

Após a realização das etapas anteriores, esse módulo foi dedicado à construção das três diferentes versões da *retextualização/tradução* do Projeto 4 da Coleção *Saludos*.

Durante o processo de elaboração do gênero em questão, a professora da disciplina acompanhou os grupos durante todo o processo de construção de seus projetos, dando-lhes suporte com relação às dificuldades apresentadas quanto à elaboração da SD.

Vale ressaltar que o processo de construção do texto deveria estar espelhado no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), rediscutido no módulo I, no qual os alunos deveriam propor a seguintes situações:

a) apresentação da situação: etapa dedicada à apresentação explícita do projeto a ser realizado, o problema a ser resolvido, bem como dar as informações necessárias para que os participantes conheçam o projeto de comunicação;
b) primeira produção: etapa reguladora, na qual o professor pode observar as limitações e potencial dos alunos. Serve como diagnóstico para as etapas posteriores; observação das lacunas apresentadas por eles em relação aos gêneros envolvidos;
c) módulos: momento em que se deve trabalhar os problemas que apareceram na produção inicial e proporcionar aos alunos os caminhos para resolverem duas dificuldades. Variar as atividades e exercícios;
d) produção final: nessa última etapa o professor tem a oportunidade de fazer uma avaliação do tipo somativa com os alunos e observar os progressos atingidos.

Tais elementos foram observados, discutidos e reelaborados junto aos alunos durante a elaboração das três versões da SD, em atendimento individualizado a cada grupo.

Resumidamente, os movimentos realizados no módulo V foram:

a) apresentação de correções das diferentes versões da SD;
b) conscientização para as diferentes etapas de uma SD;
c) ampliação das dificuldades.

4.3.3.6 Produção final

Última etapa do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a realização de uma SD, a produção final teve como objetivo a publicação da terceira e última versão da *retextualização/tradução* do Projeto 4, na plataforma *Moodle*, juntamente com a socialização do trabalho realizado pelos grupos, através do compartilhamento da versão final, em forma de seminário oral.

A exemplo da produção final da SD1, para a realização dessa etapa, foram retomadas com os alunos as indicações dispostas no *Moodle* sobre os elementos a serem levados em consideração durante uma apresentação oral (seminário).

Essa última etapa da SD2 resume-se em:

a) entrega e publicação no *Moodle* da 3ª versão da SD;
b) apresentação/compartilhamento oral da última versão – seminário – produção oral dos alunos.

Realizada a apresentação final, os alunos responderam novamente ao questionário diagnóstico[52] que havia sido respondido no início da SD1. Essa atividade foi feita com o intuito de observarmos o aprendizado dos alunos e a possível ampliação e construção de alguns conceitos trabalhados ao longo das duas SD.

4.4 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A última seção do capítulo metodológico se dedica à descrição dos critérios utilizados para a análise dos dados recolhidos ao longo da elaboração das sequências didáticas: SD1 – *vivenciada* e SD2 – *reflexiva*, materiais que compõem o objeto de estudo da presente pesquisa, os quais servem para identificarmos se tais movimentos respondem às nossas perguntas de pesquisa, citadas ao princípio deste capítulo.

A seguir, a presentamos os critérios de análise da SD1 – *vivenciada.*

---

[52] As respostas dadas aos questionários serão analisadas na seção 5.

4.4.1 Critérios de análise da SD1

Importa recapitular que, para a produção do folheto informativo, referente à SD1 – *vivenciada*, foram dispostos aos participantes dois aspectos principais, dos quais o primeiro advém de **quatro conceitos** relevantes para a elaboração de um texto escrito, os quais foram apresentados e discutidos com os alunos participantes da pesquisa no módulo II da SD1. Tais conhecimentos estão calcados nos pressupostos teóricos propostos por Cassany (2011), os quais rememoramos no Quadro 7.

Quadro 7 – Pressupostos teóricos propostos por Cassany.

Adequação: refere-se à escolha de uma linguagem mais específica de um país ou região ou uma linguagem mais *standard*. Esse critério propicia ao aluno o uso de pronomes de tratamento, léxico que marca a presença da variedade padrão de sua audiência, assim como a escolha pelo registro mais formal ou menos formal, de acordo com seu propósito e seu público-meta.
Coerência: o autor aponta que esta propriedade está diretamente ligada às informações mais relevantes ou menos relevantes (intra ou extratextuais) na construção de um texto, ou seja, deve-se levar em conta que para cada situação há um número determinado de informações que são pertinentes para promoverem o diálogo texto-leitor. Isto se dá porque há informações que são mais necessárias e outras são supérfluas ou desnecessárias, dependendo do público-alvo e do propósito do texto. Segundo Cassany, a coerência também está relacionada às partes que compõem especificamente cada gênero, como introdução, apartados/seções/subseções, conclusões, etc. Esse critério propicia ao aluno afinar sua audiência, apropriar-se das características do gênero textual e sua prática social, a seleção e organização de ideias relevantes, assim como o uso de elementos referencias.
Coesão: este critério trata da conexão das informações presentes no gênero – em nosso caso o folheto informativo –, de forma a garantir a interpretação dos conteúdos, objetivando a compreensão global do texto. Esse elemento propicia aos alunos o uso de conectores e marcadores textuais – advérbios, conjunções, verbos infinitivo, imperativo e gerúndio, pronomes interrogativos e exclamativos, expressões exortativas. Um folheto informativo, que tem, por exemplo, o objetivo de esclarecer turistas em trânsito, em um aeroporto de uma grande cidade latino-americana, sobre os cuidados que devem tomar quando viajam para uma zona de risco de contágio, deve prezar, primordialmente, por informações básicas, como o que é *Zika* vírus, em primeiro lugar; em seguida, abordar os principais sintomas e, posteriormente, abordar questões relacionadas à prevenção/cura/cuidados após contaminação, e não o contrário. A escolha da

ordem das informações se torna importante pois, de acordo com Cassany (2011), um texto desprovido de formas de coesão transforma-se em uma lista desconexa de frases, e a comunicação teria grande possibilidade de não alcançar seus objetivos. Um aspecto importante a ser observado no gênero folheto em relação à coesão é a questão das dobraduras (dípticos, trípticos, etc.), pois, dependendo de quantas faces possui, esse fator influenciaria diretamente na diagramação das informações, ou seja, o que seria posto em primeiro ou segundo lugar, e assim sucessivamente, de forma que o receptor possa conectar as partes do folheto por si mesmo, "sem indicações adicionais do emissor e com uma baixa margem de erro" (CASSANY, 2011, p. 31). Dito em outras palavras, o gênero precisa ser lido clara e objetivamente, sem enganos por parte do leitor com relação à ordem de leitura a ser seguida.
Correção gramatical: após a observação das questões de adequação, coerência e coesão, Cassany sugere que a correção gramatical igualmente é de suma importância para a construção de um texto, visto que, se cada pessoa utilizasse grafia, estrutura sintática e léxico próprios de sua cultura-base, não haveria entendimento entre os demais usuários de outras comunidades linguísticas, seja na própria língua materna, seja em uma língua estrangeira.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cassany (2011).

Além dos elementos sugeridos por Cassany como base para a escrita de um texto, o segundo aspecto que serviu como apoio para a construção do folheto informativo foi o **roteiro de elaboração – *guión*** (disponibilizado no módulo IV da SD1), que contou com critérios inspirados nos pressupostos teóricos de Nord (2002, 2009, 2010), no qual foram exigidas as questões expostas no Quadro 8.

Quadro 8 – Roteiro para elaboração do *guión*.

O conteúdo do folheto (quais informações sobre o *Zika* vírus merecem destaque: origem, prevenção, cuidados com as mulheres grávidas, o que fazer em caso de contaminação, etc.).
A audiência – elaboração da situação comunicativa (para quem produzir o folheto: idosos, crianças, universitários, grávidas, pessoas já contaminadas, turistas, etc.).
Para qual contexto (lugar) – situação de comunicação/circulação (postos de saúdes, escolas, universidades, aeroportos e/ou rodoviárias, praias, hospitais; etc.).
Tipo de linguagem a ser empregada – formal/informal, forma verbal a ser empregada, variedade linguística – relacionada à audiência).
Contexto de produção – pensar num emissor – Ministério da Saúde, Secretaria de Saúde local, governo de um determinado país, etc.);
Estrutura do folheto – **esboço da estrutura -** modelo (díptico, tríptico,

etc.), número de subseções, títulos, subtítulos, elementos não verbais, diagramas, etc.).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Nord (2002, 2009, 2010).

Entendemos que os conceitos recapitulados acima, referentes às orientações para a produção do folheto informativo sobre o *Zika* vírus – roteiro de elaboração do folheto, *guión* (NORD, 2002, 2009, 2010) e os conhecimentos propostos por Cassany (2011), estão, de alguma maneira, conectados entre si por questões conceituais.

Por essa razão, montamos um quadro no qual cotejamos os pontos de interserção entre ambos e, a partir dos pontos de convergência entre os conceitos-chaves apontados pelos teóricos supramencionados, apresentamos os critérios de análise dos textos *retextualizados/traduzidos* produzidos pelos alunos ao final da SD1, que culminou na produção do folheto informativo.

Tais pontos ilustramos no Quadro 9, a fim de facilitar a visualização dos critérios criados para a análise dos textos.

Quadro 9 – Pontos de inserção entre conceitos de Nord e Cassany.

Análise dos textos *retextualizados/traduzidos* Folheto informativo – SD1				
Versão do texto	**Roteiro Nord (2002, 2009, 2010)**	**Conceitos-chave Cassany (2011)**	**Critérios de Análise textos retextualizados/ traduzidos**	**Observações**
1ª, 2ª e 3ª versão	Audiência (público leitor) Tipo de linguagem empregada (formalidade x informalidade ; *standard* ou regional).	Adequação	**Adequação**: relação uso da linguagem, público-meta e contexto sócio-histórico-cultural	No momento de produção do folheto, os alunos devem observar o uso de uma linguagem mais regional ou *standard*, que deve estar conectada com o público leitor e o contexto de circulação do texto, fazendo uso de uma linguagem mais ou menos formal.
1ª, 2ª e 3ª versão	Conteúdo do folheto	Coerência	**Coerência**: ideias relevantes, organização das	Há certas informações que são mais relevantes dependendo do texto a

			ideias e público-meta.	ser produzido e do público leitor escolhido. Uma vez que se tem esses pontos definidos, o emissor do texto deve pensar na disposição das informações, ou seja, na organização e estrutura do texto (introdução, seções, subseções, conclusões, etc.).
1ª, 2ª e 3ª versão	Estrutura do texto	Coesão	**Coesão**: conexão entre as diferentes partes do texto/repetição de palavras; enlace entre as ideias.	Por tratar-se de um gênero predominantemente formado por frases curtas e as informações dispostas, na grande maioria, dos exemplares, em forma de tópicos, é necessário observar a ordem em que cada seção deve aparecer, assim como a disposição como os tópicos são distribuídos em relação às imagens que os acompanham, já que é um texto que permite o uso de linguagem não verbal.
1ª, 2ª e 3ª versão	Emissor	Contexto de produção	**Contexto de produção:** identificação clara e objetiva do emissor	Definição de quem é emissor de produção do folheto informativo
1ª, 2ª e 3ª versão	Sintaxe	Correção gramatical	**Correção Gramatical**: observação dos conhecimentos do código escrito, que incluem noções gramaticais de fonética e ortografia, morfossintaxe e léxico.	Correção dos elementos lexicais, sintáticos e ortográficos, lexicais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Nord (2002, 2009, 2010) e Cassany (2011).

Importa ressaltar que a revisão gramatical recaiu ao longo das três versões, pois, segundo Cassany (2011), as convenções de forma, léxico e estrutura de uma língua são, igualmente, elementos fundamentais para se alcançar o êxito na comunicação. Entretanto, na ordem de critérios a serem observados, os pontos gramaticais ficaram no final da lista, pois, como já foi apontado ao longo desta pesquisa, entendemos que o processo de *retextualização/tradução* abarca uma série de elementos extralinguísticos e, assim, buscamos levar os alunos a perceberem que não basta ter apenas conhecimentos linguísticos para escrever um texto.

Para efeitos práticos de análise dos dados, vamos nos apropriar dos termos adotados por Cassany, porém, para efeitos teóricos, significa que todos os aspectos citados no cotejamento ilustrado no quadro anterior serão contemplados durante o processo de análise do gênero produzido pelos alunos ao final da SD1 – *folheto informativo*.

Na sequência, apresentamos os critérios de análises elaborados para análise da produção final da SD2 – *reflexiva*.

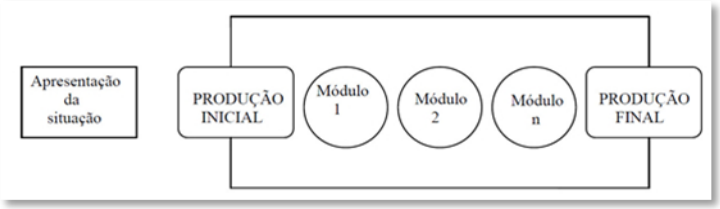
4.4.2 Critérios de análise da SD2 – *reflexiva*

No que concerne aos critérios de análise da atividade final da SD2 – *reflexiva*, que culminou na *retextualização/tradução* do Projeto 4 da coleção *Saludos*, vale ressaltar que nos apoiamos nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a fim de analisar a produção final realizada pelos alunos, advinda da atividade proposta na SD2.

Anteriormente à apresentação dos critérios propriamente ditos, ressaltamos que, de acordo com os autores, conforme apresentado na sessão 3.3 deste capítulo, os gêneros devem ser 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).

Igualmente destacamos o esquema sugerido pelos autores que serve como base para a organização de uma SD (Figura 11).

Figura 11 – Sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

De acordo com a Figura 11, o modelo de SD sugerido pelos autores constitui-se, resumidamente, de uma produção inicial, realizada sobre uma situação de comunicação e, posteriormente, de módulos que levam os alunos a lidarem com a estrutura de um gênero específico, de forma pontual. Concluindo a SD, há um fechamento em forma de produção final.

A seguir, apresentamos um quadro ilustrativo com os critérios analisados em cada uma das etapas das SD produzidas pelos participantes da pesquisa:

Quadro 10 –Análise dos textos *retextualizados/traduzidos* – Projeto 4 - SD2.

Etapa da SD	**Critérios de análise**	**Observações**
Apresentação da situação	1) apresentação um problema de comunicação bem definido; 2) definição do gênero a ser trabalhado, o público receptor, meio de circulação e quem serão os envolvidos no projeto.	Nesta etapa, deve-se apresentar, de maneira explícita, o projeto a ser realizado, o problema a ser resolvido. Fornecer as informações necessárias para que os participantes conheçam o projeto de comunicação.

Primeira produção	1) proposta de produção oral ou escrita – encontro com o gênero – primeira produção. 2) analisar a primeira produção e observar lacunas.	Etapa reguladora, na qual o professor pode observar as limitações e potencial dos alunos. Serve como diagnóstico para as etapas posteriores; observação das lacunas apresentadas pelos alunos com relação aos gêneros envolvidos.
Módulos	1) trabalhar com problemas de níveis diferentes; 2) apresentar atividades variadas; 3) planejamento do texto e realização do texto.	Trabalhar os problemas que apareceram na produção inicial e proporcionar aos alunos os caminhos para resolverem suas dificuldades. Variar as atividades e exercícios.
Produção final	1) compartilhamento da produção final para a professora e colegas.	Nesta última etapa, o professor tem a oportunidade de fazer uma avaliação do tipo somativa com os alunos e observar os progressos atingidos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Importa ressaltar que os critérios dispostos para análise dos textos *retextualizados/traduzidos* – Projeto 4 da coleção *Saludos* –, foram elaborados a partir de um recorte das indicações dadas pelos autores supramencionados. Pelo fato de não haver tempo hábil e nem um espaço propício para a aplicação das propostas de SD, os alunos participantes da pesquisa idealizaram um público-receptor fictício (supostos alunos) para as propostas.

Como o objetivo principal estava focado na formação reflexiva e crítica dos participantes, destacamos, ainda, que a intenção maior era proporcionar-lhes o exercício de criação de uma SD, percebendo que as atividades trazidas pelos livros didáticos podem ser adaptadas conforme as necessidades dos alunos, professores e contexto escolar.

Antes de finalizar os critérios de análise dos dados desta pesquisa, salientamos que a construção dos textos, que se deu em três versões, tinha como objetivo conscientizar os alunos/escritores de que o texto deve ser considerado como um processo a ser retrabalhado, conforme indicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os autores

ressaltam que o texto permanece em estado provisório enquanto estiver sendo reescrito, sendo este um trabalho essencial para o ensino da escrita, de forma que o aluno deve perceber que reescrever também é escrever.

Sublinhamos ainda que, ao optarmos pela produção de três versões dos textos *retextualizados/traduzidos*, partimos dos preceitos expostos por Demétrio (2014), ao corroborar critérios de produção textual expostos por Cassany (2008, 2011) e Beaugrande e Dressler (1981), segundo os quais o trabalho que envolve a produção de textos "[...] não deve ser feito com vistas apenas à análise do texto como um *produto* final, mas principalmente com o olhar direcionado ao *processo* de sua composição" (DEMÉTRIO, 2014, p. 97).

De acordo com a autora, o processo de escrita se materializa de forma crescente/espiral, de modo que o produtor do texto agrega novos conhecimentos, paulatinamente, àqueles que já possui e, neste sentido, o processo de escrita parte daquilo que a aluno já sabe, tendo este oportunidade de preocupar-se com o que pode ser aprendido para melhorar seu texto, ou seja, preocupar-se em observar questões relacionadas a: coerência, organização estrutural do texto, coesão entre as frases, adaptação à situação de comunicação, entre outros elementos.

Além do exposto acima, reforçamos a ideia de que as diferentes versões do mesmo texto produzidas pelos alunos representam uma fonte preciosa de informação para o professor, uma vez que, ao fazer um levantamento dos erros mais frequentes, internos ou externos ao texto, cometidos pelos alunos, o professor pode observar o que lhe serve como base para a escolha de noções a serem reforçadas ou revisadas junto aos alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Posteriormente à descrição dos passos metodológicos aplicados para o processo de coleta de dados que compõem a presente pesquisa, dedicamos o próximo capítulo aos resultados e análises dos dados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo está dedicado à apresentação e discussão dos dados que compõem esta pesquisa.

Conforme já explanado no capítulo anterior, todos os dados foram obtidos dos materiais produzidos pelos participantes a partir da elaboração e execução de duas sequências didáticas de *retextualização/tradução*: a SD1 (*vivenciada*), que culminou na produção final de oito folhetos informativos, e a SD2 (*reflexiva*), que gerou a elaboração de oito novas propostas do Projeto 4 da coleção *Saludos*; ambas as SD foram aplicadas aos alunos/participantes regulamente matriculados na disciplina de Língua Espanhola III do curso de Letras-Espanhol da UFSC.

Para dar início a este capítulo, incialmente expomos aspectos introdutórios da análise; em seguida, apresentamos a análise do processo de *retextualização/tradução* do gênero folheto informativo, segundo os seguintes critérios: *adequação, coerência, coesão, contexto de produção e correção gramatical;* posteriormente, expomos a análise da proposta de *retextualização/tradução* do Projeto 4 da coleção *Saludos* realizada pelos participantes e analisada segundo os seguintes critérios: *apresentação da situação, primeira produção, módulos, produção final*.

É importante registrar que as interpretações e discussões dos dados são demonstradas de forma coadunada às suas apresentações, diretamente no corpo do texto, apoiadas no marco teórico apresentado nos dois primeiros capítulos desta pesquisa e nos questionários aplicados aos participantes da pesquisa.

5.1 INTRODUÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Antes de dar início à nossa trajetória de análise e discussão dos dados, gostaríamos de rememorar que a SD1 tem como objetivo proporcionar aos participantes uma vivência teórico-prática sobre o processo de *retextualização como processo de tradução*, a fim de prepará-los para a SD2, que tem como foco guiá-los à elaboração de uma nova proposta de um projeto de retextualização presente na coleção *Saludos*, volume 1. Dito em outras palavras, a segunda etapa desta pesquisa pretende proporcionar aos participantes o exercício da *retextualização como processo tradutório*, aliado às reflexões teóricas e práticas exercitadas durante a execução da SD1.

Ademais, importa ressaltar que ambas as sequências buscam um propósito mais amplo, que é oferecer aos participantes uma formação

acadêmica consciente, direcionando-os para um olhar social da linguagem, ou seja, da interação dos sujeitos com o texto e a construção de sentidos em um determinado contexto. Para isso, as atividades propostas focam seu olhar para a linguagem como atividade sócio-histórica, o que implica considerá-la dentro de um contexto ideológico, que se materializa entre os indivíduos organizados socialmente através de enunciados produzidos em situações de interação.

Os 17 participantes da pesquisa trabalharam em oito grupos, divididos em 7 duplas e 1 trio. O total de trabalhos recebidos durante o primeiro semestre de 2016, período da coleta de dados, somaram, portanto, oito folhetos informativos na SD1 e, na SD2, oito propostas de *retextualização/tradução* do Projeto 4.

Como todos os grupos realizaram as atividades propostas, decidimos analisar todos os materiais produzidos pelos participantes, tanto da SD1 como da SD2. Entretanto, convém informar que não descreveremos todos os critérios analisados de cada grupo, e sim, para cada critério de análise da SD1 (adequação, coerência, coesão, contexto de produção e correção gramatical) e da SD2 (apresentação da situação, primeira produção, módulos, produção final), buscamos destacar os elementos mais representativos apresentados pelos participantes.

A análise dos dados se fez, portanto, da seguinte maneira: primeiramente, realizamos a leitura atenta de todos os textos produzidos pelos participantes; em seguida, destacamos os excertos que apresentam maior representatividade nos elementos para análise, buscando salientar demonstrações de ações reflexivas por parte dos participantes durante o refinamento do processo de produção dos gêneros em questão.

A forma como são apresentados e discutidos os dados leva em consideração a heterogeneidade dos participantes no que diz respeito ao nível de seus conhecimentos linguísticos, lexicais e gramaticais, o que faz com que os grupos não demonstrem as mesmas necessidades durante o processo de elaboração dos textos e, portanto, este fato justifica a escolha de alguns excertos em detrimento de outros.

Desta forma, a nosso ver, a análise ficará mais consistente; assim, acreditamos que, com os recortes apresentados, conseguiremos mostrar o processo desenvolvido e a progressão dos participantes, com a finalidade de responder às nossas perguntas de pesquisa.

A fim e dar início a esta sessão, exibimos, a seguir, alguns excertos para cada critério, tanto da SD1 como da SD2. Os grupos terão suas identidades preservadas, sendo representados pelas letras do alfabeto, de A a H.

Na subseção a seguir, apresentamos a análise dos dados referente à produção da SD1 – *vivenciada*, que culmina na *retextualização/tradução* de uma entrevista oral em um folheto informativo sobre o *Zika* vírus*;* posteriormente, apresentamos a análise dos dados da SD2 – *reflexiva*, que resultou na elaboração na *retextualização/tradução* do Projeto 4 da coleção *Saludos*.

5.2 ANÁLISE DOS FOLHETOS INFORMATIVOS – SD1

Iniciamos a análise dos folhetos informativos de acordo com os seguintes critérios: adequação, coerência, coesão, contexto de produção e correção gramatical.

Durante todas as etapas da SD1, os participantes executam os seguintes movimentos: (a) produzem um novo texto – folheto – a partir de diferentes fontes de informação e pesquisa (textos paralelos); (b) movimentam-se entre duas modalidades diferentes: do texto oral para o texto escrito (entrevista oral para o folheto); (c) realizam um movimento interlingual (espanhol-espanhol), fortalecendo seus conhecimentos em língua estrangeira; (d) realizam a passagem de um gênero textual para outro e, igualmente, buscam respeitar critérios como: o objetivo/propósito/intenção da produção escrita e o espaço sócio-histórico-cultural no qual está inserido o público leitor desejado.

Antes de dar início à análise dos folhetos, salientamos que o movimento de *retextualização/tradução* previsto para essa SD (da entrevista ao folheto informativo) concretiza-se através de algumas etapas modulares, elaboradas com respaldo teórico no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), minuciosamente descritos no capítulo 4, recordadas a seguir:

a) apresentação da situação;
b) produção inicial – atividade diagnóstico;
c) módulo I – sobre o tema *Zika* vírus;
d) módulo II – sobre o gênero textual entrevista;
e) módulo III – sobre o gênero textual folheto;
f) módulo IV – elaboração do roteiro (*guión)* para a construção do folheto informativo;
g) módulo V – produção do folheto;
h) produção final.

As cinco primeiras etapas têm como objetivo dar suporte aos participantes com relação aos princípios básicos dos dois gêneros a serem trabalhados no processo de *retextualização/tradução* da entrevista

oral para o folheto informativo. A sexta e sétima etapa, nas quais os participantes elaboram um roteiro (*guión*) para a construção do folheto informativo, têm como foco a formulação de parâmetros necessários para a produção da *retextualização/tradução* do gênero folheto, finalizando com a oitava etapa, na qual os alunos compartilham suas produções com os demais colegas.

Baseados no roteiro de elaboração do folheto, os participantes dão início à produção do texto-meta (TM) propriamente dito – folheto informativo sobre o *Zika* vírus –, contabilizando um total de três versões do mesmo texto. Isso se dá pelo fato de considerarmos que o processo de escrita deve ser fruto de um planejamento no qual o escritor deve delinear o que pretende comunicar e, a cada nova versão do mesmo texto, realizar uma espécie de refinamento, ou seja, o escritor ocupa-se em observar se o que está escrito cumpre com os propósitos incialmente delimitados, buscando, assim, um aprimoramento do texto.

5.2.1 Análise da atividade de retextualização/tradução – SD1

A seguir, expomos os resultados e a análise dos dados referentes à produção da SD1, que culmina na *retextualização/tradução* de uma entrevista oral em um folheto informativo sobre o *Zika* vírus, analisados segundo os seguintes critérios: **adequação, coerência, coesão, contexto de produção e correção gramatical**, apresentados nesta ordem.

Importa destacar que tais critérios, no momento da construção textual, se entrelaçam e se complementam; apenas são ressaltados de modo pontual para que o aluno possa refletir sobre o refinamento do seu texto e alcançar com êxito a sua proposta comunicativa.

*5.2.1.1 Critério de análise – **adequação***

O primeiro critério a ser analisado busca ressaltar as necessidades de refinamento quanto ao uso da linguagem, mais especificamente, sobre a comunicação que os alunos desejam estabelecer com o seu público leitor, o contexto onde se dará a proposta comunicativa e sua circulação. Esse refinamento leva o aluno a escolhas pontuais como: o registro da língua *standard* ou regional; formal ou informal; e a extensão do texto a ser produzido.

Conforme afirma Cassany, Luna e Sanz (2003), um texto adequado exige do escritor/emissor uma sensibilidade linguística para selecionar a linguagem mais apropriada a cada contexto de comunicação.

Sobre a importância do refinamento desse critério, Nord (2016) reforça que, ao elaborarmos um texto, entendendo este como uma ação comunicativa, é notório que "[...] as dimensões da situação comunicativa, bem como seus participantes no ato comunicativo, devem ser os fatores primordiais" (NORD, 2016, p. 39).

Com relação ao referido critério, selecionamos excertos dos folhetos dos grupos A, B e C[53], por entendermos que são representativos e se assemelham aos movimentos presentes nos demais grupos.

O grupo A, no intuito do refinar aspectos relacionados ao público-alvo, define a população chilena em geral como destinatário do texto, e opta por estabelecer uma relação de proximidade com o leitor, ou seja, fazer uso de uma linguagem informal. Ademais, o grupo delimita as grandes cidades chilenas como contexto comunicativo de circulação do gênero folheto.

Apesar de apresentar essas questões delimitadas, há dois movimentos realizados pelo grupo que demonstram um descompasso entre a proposta definida e suas escolhas no uso da linguagem, sendo o primeiro deles sinalizado no Quadro 11 pelo seguinte excerto: *"Las personas pueden protegerse de las picaduras de mosquitos. Se recomienda tomar las siguientes medidas [...]".*

Quadro 11 – Grupo A: modificações destacadas.

Critério Adequação		
1ª versão	2ª versão	3ª e última versão
Las personas pueden protegerse *de las picaduras de mosquitos. Se recomienda tomar las siguientes medidas […].*	***Puedes protegerte*** *de las picaduras de mosquitos, tomando las siguientes medidas […].*	***Puedes protegerte*** *de las picaduras de mosquitos, tomando las siguientes medidas […].*
Utiliza ***mallas/mosquiteros*** *en ventanas y puertas.*	*Utiliza* ***mallas*** *en ventanas y puertas.*	*Utiliza* ***mallas*** *en ventanas y puertas.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como podemos observar, o trecho destacado na 1ª versão está marcado pelo uso da impessoalidade. Tal escolha parece não implicar o leitor na proposta comunicativa, pois o distancia do objetivo que

[53]A versão final de cada folheto produzido pelos grupos estará disponível nos anexos deste trabalho.

pretende causar e não proporciona a proximidade pretendida no diálogo com o leitor. Ao optar por "*Las personas*", o grupo provoca o efeito inverso ao almejado no momento da elaboração da proposta comunicativa.

Ao constatar esta incoerência, a professora da disciplina sugere à dupla que reflita sobre essa questão, retomando com eles o aporte teórico defendido por Cassany, Luna e Sanz (2003), para quem um texto adequado deve refletir a sensibilidade do emissor do texto ao selecionar a linguagem mais apropriada ao contexto de comunicação pretendido.

Igualmente, a professora pesquisadora pontua aos alunos a necessidade de retomarem o planejamento inicial para refinamento do critério adequação, pois, como processo textual que envolve a retextualização como movimento de tradução, são necessários, por parte do escritor/tradutor, a constante revisão e o aprimoramento do texto-meta.

Posteriormente à intervenção da professora da disciplina, o grupo propõe o seguinte refinamento para a 2ª versão: "*Puedes protegerte de las picaduras de mosquitos, tomando las siguientes medidas [...]"*.

Nesse caso, os participantes fazem uso do verbo *puedes*, conjugado em 2ª pessoa do singular (*tú*), juntamente à construção *protegerte*, o que concretiza uma relação de proximidade com o leitor, situação idealizada pelo grupo desde o princípio.

Com relação ao segundo exemplo ilustrado no Quadro 11, ao fazer referência à linguagem *standar*d ou regional, o grupo A demonstra indecisão ao utilizar duas palavras para se referir a mosquiteiro, como podemos observar no excerto a seguir: *"Utiliza* ***mallas/mosquiteros*** *en ventanas y puertas* [...]".

Durante a correção da primeira versão, a professora questiona o uso dos dois termos, se são utilizados como sinônimos e se culturalmente são utilizados pelo receptor do texto-meta. Nesse sentido, sugere à dupla o aprimoramento de suas pesquisas em *textos paralelos* que apresentem situações semelhantes no uso lexical e, caso se confirme o uso de uma palavra mais adequada à proposta comunicativa, que faça uso de apenas uma das opções.

Assim sendo, o grupo revisita os *textos paralelos* trabalhados no módulo III da SD1 e, por meio da análise mais detalhada de folhetos em LM e LE, percebe que não é comum o uso de dois termos como sinônimos. Os *textos paralelos*, segundo Nord (2010b), são aqueles textos autênticos, não traduzidos, nos quais o tradutor/produtor pode se ancorar para ampliar seus conhecimentos e encontrar soluções adequadas na cultura-meta. Tais textos, tanto na produção de textos em

LE como nos movimentos tradutórios, são muito importantes para o aluno/tradutor, pois, ao utilizá-los, tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento linguístico e cultural da língua e público-meta.

Enfatizando a importância do uso dos *textos paralelos*, Cassany, Luna e Sanz (2003) pontuam que o emissor do texto não pode deixar de levar em consideração que suas escolhas linguísticas possuem implicações relevantes. Isto porque, de acordo com os autores, ser adequado implica saber escolher, entre todas as soluções linguísticas disponíveis de uma língua, aquela que seja mais apropriada para cada situação comunicativa.

Sobre essas escolhas lexicais, Nord (2016) adverte que, por ter crescido em outra cultura, o leitor do texto-meta tem um conhecimento diferente de mundo, um modo distinto de vida, perspectivas únicas das coisas e, o que é mais relevante, uma *experiência textual* igualmente diferente daquela apresentada pelo leitor do texto de partida. Assim sendo, fatores como esses determinam como o leitor dialoga com um texto, e a não familiaridade com o assunto ou com a terminologia utilizada pode ocasionar a não construção de sentido por parte do público-alvo.

Neste mesmo sentido, Bakhtin (1997 [1979]) defende a ideia de que a palavra deve ser entendida como um produto ideológico por conta da sua estreita relação com a realidade sócio-histórico-cultural na qual está inserida, pois, para cada novo contexto, a palavra pode evocar diferentes entoações a partir dos sujeitos envolvidos nessa realidade e, assim, apresentar diversas modificações, reformulações, reavaliações, ressignificações em torno da mesma realidade discursiva.

Com relação a esse critério de análise, inferimos que o grupo A demonstra amadurecimento ao longo do processo. Possivelmente, as escolhas apresentadas pelo grupo na entrega da 1ª versão do texto se justifiquem pela falta de clareza em relação a alguns conceitos, como o entendimento sobre o que é *texto* e *língua*, por exemplo.

Por meio das respostas registradas no questionário diagnóstico[54], no início e ao final das atividades propostas pela professora, podemos

---

[54] Os questionários, inicial e final, foram respondidos pelos participantes da pesquisa de maneira individual. Ao cotejarmos as respostas dadas pelos participantes aos movimentos realizados durante todas as atividades propostas pela professora pesquisadora, decidimos tratá-los como grupo, sem destacar esse ou aquele participante, pois observamos os resultados de maneira integral, e não isolada, uma vez que todas as atividades, sem exceção, foram realizadas

observar que, num primeiro momento, o grupo percebe a língua apenas como expressão oral, que não parece se concretizar em texto, ou seja, o aluno vê a expressão oral distante do conceito de texto, e limita sua materialização como produção oral.

Posteriormente, no questionário respondido ao final das atividades, o grupo apresenta uma nova elaboração dos conceitos. Afirma que língua é comunicação, está sustentada pela história de uma comunidade linguística, faz parte da identidade de um povo, e que texto é toda forma de comunicação que proporciona a construção de sentido por parte do ouvinte e do leitor-alvo. O grupo apoia seu novo conceito exemplificando que uma escultura, um filme, um quadro e um poema são textos.

Ademais, ao declarar que a língua se constrói ao longo da história, podemos entender que o grupo percebe que a língua se adéqua aos costumes ligados a um tempo e espaço, ou seja, é variável, não é estanque. Sobre texto, o grupo observa que este se constrói a partir do conhecimento de mundo do leitor, de suas experiências vividas, da sua cultura e seu sistema de crenças.

Nesse sentido, durante o processo de elaboração do folheto, o grupo parece perceber que a língua funciona como um contrato social, ou seja, que nenhuma língua existe em si mesma, desconectada de um espaço cultural, histórico e físico no qual seus usuários interagem e convivem (ANTUNES, 2009; MARCUSCHI, 2008).

À luz dos exemplos ilustrados, acreditamos que as modificações realizadas pelo grupo A são frutos dos movimentos proporcionados pela SD1, elaborados e aplicados pela professora junto aos alunos, a partir das atividades trabalhadas, nas quais se dedica tempo às especificidades do gênero textual folheto e, entre elas, a questão da *adequação contextual do texto*.

Dando continuidade às análises referentes a esse critério, a seguir, destacamos alguns movimentos realizados pelo grupo B.

---

em grupo. Todas as respostas interpretadas a partir do questionário diagnóstico podem ser encontradas, na íntegra, ao final do trabalho, nos apêndices.

Quadro 12 – Grupo B: modificações realizadas.

Critério Adequação		
1ª versão	2ª versão	3ª e última versão
Use *repelentes de insectos y pabellones para las camas.*	***Usa*** *repelentes contra insectos.*	***Usa*** *repelentes contra insectos.*
Mapa com indicativos em língua inglesa.	Mapa com indicativos em língua espanhola.	Mapa com indicativos em língua espanhola.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A fim de refinar seu público-alvo, o grupo B define como leitores de seu folheto informativo estudantes entre 15 e 17 anos, residentes na cidade de Guadalajara, México. Por trata-se de um público jovem, os participantes optam por estabelecer uma relação de proximidade com os interlocutores por meio do uso do registro informal, materializado pelo uso do pronome de tratamento *tú*. Ademais, o contexto determinado para circulação do folheto são escolas de segundo grau existentes na cidade de Guadalajara.

Mediante a análise das três versões elaboradas pelos participantes do grupo B, podemos observar que as definições de público-alvo, a relação de proximidade com o leitor e o contexto de circulação foram, de maneira geral, respeitados. Entretanto, em alguns momentos, os participantes se afastam dos propósitos definidos no roteiro de elaboração do folheto e se confundem, por exemplo, com questões de formalidade *versus* informalidade (e sua relação com a conjugação de verbos), de acordo com o que podemos visualizar no primeiro exemplo destacado no Quadro 12.

Por meio dos exemplos destacados no referido quadro, observamos que, na 1ª versão do folheto, os participantes fazem uso do verbo na terceira pessoa do singular (***use*** *usted*), o que indica uma posição de formalidade no país destinatário, gerando efeito contrário ao desejado pelo grupo.

Ao observar inadequação no uso do verbo *usar* (*use usted*), a professora da disciplina alerta o grupo sobre as questões de formalidade e/ou informalidade do texto, e retoma com o grupo alguns preceitos discutidos ao longo da produção do folheto na SD1.

Tais discussões estão ancoradas naquilo que preconizam Cassany, Luna e Sanz (2003), segundo os quais o emissor de um texto, oral ou escrito, para atingir um nível de adequação, deve fazer uso do pronome de

tratamento pessoal (*tú* ou *usted*) de acordo com a situação comunicativa, além de usá-lo de forma contínua ao longo do texto. Segundo os autores, é muito comum alunos iniciantes começarem a escrever com *usted* e, no decorrer do texto, acabarem se perdendo e empregarem pronome *tú* ou vice-versa.

À semelhança dos participantes supracitados, destacamos alguns movimentos apresentados pelo grupo C, nos quais podemos observar novamente a inadequação na relação entre público leitor e as questões de formalidade e informalidade, conforme podemos observar no Quadro 13.

Quadro 13 – Grupo C: modificações destacadas.

Critério Adequação		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
***No te olvides**: **Usa** repelente de Insectos*	***No te olvidés: Usá** repelente de insectos*	***No te olvides: Usá** repelente de insectos*
***Procura** el mosquito escondido en las botellas y en los envases […]*	***Procurá** el mosquito escondido en las botellas y en los envases […]*	***Procurá** el mosquito escondido en las botellas y en los envases […]*
***Mira** si no hay ningún mosquito camuflado*	***Mirá** si no hay ningún mosquito camuflado*	***Mirá** si no hay ningún mosquito camuflado*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Para a construção do folheto informativo, o grupo C define como público-meta crianças entre 7 e 10 anos, estudantes de escolas públicas, residentes na cidade Assunção, Paraguai. Por tratar-se de um público infantil, os participantes buscam uma aproximação com seus leitores e, assim, optam pelo uso do pronome de tratamento *vos*, habitualmente utilizado entre falantes paraguaios.

Ainda que os participantes apresentem essas questões bem definidas e tenham claras as intenções de informalidade pretendidas no seu texto, na 1ª versão do folheto o grupo demonstra confusão em relação ao uso dos pronomes pessoais e suas respectivas conjugações. Isso quer dizer que, nos exemplos "*Usa/Procura/Mira*", destacados no Quadro 13, o grupo faz uso do pronome de tratamento *tú*, forma mais comum em países como Espanha, México e Peru, por exemplo. Frente a esse cenário, o grupo não alcança o que havia planejado do roteiro de elaboração e revela uma incoerência entre as escolhas verbais, o público-alvo e o contexto de circulação do texto, o que causaria um estranhamento ao leitor destinatário.

Neste caso, assim como aquele destacado no grupo B, podemos observar o comportamento sinalizado por Cassany, Luna e Sanz (2003), no qual ele afirma ser recorrente a falta de uniformidade do uso de apenas uma das formas ao longo do texto (*tú x usted*), por parte de alunos iniciantes.

Posteriormente às intervenções da professora, os grupos realizam modificações relativas à adequação do texto: o grupo B substitui a forma equivocada *use* por *usa*, concordando com o pronome de tratamento *tú* e respeitando a questão de informalidade e proximidade com o público leitor – jovens adolescentes entre 15 e 17 anos –; por sua vez, o grupo C realiza modificações e apresenta como solução os registros marcados pelo imperativo afirmativo/negativo: "*No te olvides: Usá repelente; Procurá el mosquito; Mirá*, em concordância com o pronome de tratamento *vos"*.

A partir das correções realizadas pelos grupos B e C com relação ao presente critério, podemos concluir que os participantes atentaram para as questões de *adequação* do texto, já que buscam, a partir das intervenções realizadas pela professora ao longo do processo, uma relação apropriada entre a linguagem utilizada, o público-meta e o contexto sócio-histórico-cultural da cultura-meta, cumprindo, assim, o planejamento almejado em seus roteiros de elaboração do folheto.

Juntamente ao processo de orientação da professora, vale ressaltar também que os grupos usaram como suporte para as suas decisões pesquisas em *textos paralelos* referentes a questões gramaticais (disponibilizados nos módulos V e IV da SD1), nos quais foram tratadas questões relativas ao modo imperativo, por exemplo. Nessa oportunidade, o aluno/tradutor tem a oportunidade de reflexão sobre os aspectos gramaticais e seu uso como elemento que integra a elaboração do texto e de seu propósito comunicativo.

Durante o processo de elaboração dos textos, a professora da disciplina ressaltou a importância de se levar em consideração a quem eles se dirigem. Essa prática é sustentada pelas ideias defendidas por Antunes (2010), para quem a linguagem se trata de interação entre dois ou mais interlocutores, já que que ninguém [...] "fala ou escreve *para ninguém*" (ANTUNES, 2010, p. 67, grifos da autora).

As ações da professora pesquisadora, enquanto formadora de futuros profissionais de Letras, buscam romper com alguns movimentos ainda muito recorrentes em contexto de sala aula, definidos por Antunes (2010) como atitudes engessadas, que exigem dos alunos a formação de frases soltas, com a preocupação de exercitar uma determinada questão

gramatical ou produzir um texto sem nenhum tipo de interlocutor previsto para ocupar o outro lado do ato comunicativo.

A autora afirma que práticas desse tipo são exercícios de *não linguagem*. Na aplicação da SD, o que justamente se pretende dos participantes é que reflitam sobre esta questão: se não sabemos com quem exatamente vamos interagir (neste caso entre um *tú* ou *usted*), como saber o que e como vamos dizer?

Retomando as questões relativas ao grupo B, outro aspecto que gostaríamos de destacar é em relação à inclusão da imagem de um mapa infográfico na quinta face do folheto entregue pela dupla, no qual há indicações do número de ocorrências de casos de *Zika* em cada um dos estados mexicanos, escritos em língua inglesa.

Mesmo que o México tenha significativa influência norte-americana, a professora sinaliza ao grupo que o idioma falado oficialmente naquele país é o espanhol e, assim, a ilustração torna-se inadequada por conter informações escritas em língua inglesa, o que não estabelece uma relação de identidade com o público leitor.

A professora, então, promove a seguinte reflexão aos alunos: *neste caso, será que podemos pressupor que todos os jovens entre 15 e 17 anos, habitantes de Guadalajara, tenham conhecimentos suficientes de língua inglesa para interpretar o mapa?* Tal indagação está edificada nos preceitos de Nord (2016), para quem a pressuposição é um elemento relevante a ser considerado quando trabalhamos com a *tradução/produção* de um texto.

Segundo a autora, presumir alguns fatores de uma determinada situação comunicativa, saber o conhecimento prévio do leitor ou ouvinte, envolve ter ciência de que certos elementos são compartilhados pelos participantes de uma determinada cultura.

Partindo dessa premissa e da intervenção realizada pela docente, o grupo B substitui o mapa em língua inglesa para outro em língua espanhola, cumprindo o aspecto levantado por Cassany, Luna e Sanz (2003), no qual os autores afirmam que os recursos linguísticos devem ser próprios de cada situação comunicativa e promover o diálogo entre texto e leitor.

Apesar de ter se equivocado com relação às questões relativas à formalidade do texto e apresentar um mapa em língua inglesa no corpo do texto, criando uma atmosfera de afastamento do público leitor pretendido, o grupo realiza escolhas linguísticas adequadas durante a produção do folheto.

Essas escolhas acertadas podem ser observadas por meio do uso de algumas marcas linguísticas típicas do vocabulário mexicano, como

"*No seas pendejo"*, na capa do folheto (que em português significa algo como: *não seja idiota, não seja imaturo, não seja estúpido, no sentido de 'fique ligado'*), expressão frequentemente utilizada por um público mais jovem. Igualmente, identificamos ao longo do texto o uso de escolhas lexicais que se adéquam ao público mexicano, como: *cubetas* (balde); *llantas* (referindo-se a pneus de veículos automotores) e *pabellón de cama* (mosquiteiro).

Gostaríamos de reforçar a importância das intervenções realizadas pela professora durante o processo de elaboração dos folhetos informativos. Segundo Alarcão (1996), o acompanhamento realizado pelo professor é de suma importância, uma vez que a figura do docente, querendo ou não, possui maior maturidade acadêmica sobre a figura do aluno, podendo, assim, guiá-lo no processo de reflexão do papel sócio-histórico-cultural da linguagem.

Destacamos que as escolhas feitas pelo grupo vão ao encontro de um dos elementos ressaltados por Cassany (2011) como sendo uma característica do escritor competente, ou seja, fazer uso de recursos linguísticos de acordo com o contexto. Segundo o autor, um argentino, por exemplo, pode usar um vocabulário típico da sua região ou outro utilizado na península europeia (variedade espanhola), visto que as primeiras formas poderão ser entendidas por apenas alguns falantes de língua espanhola, enquanto, ao optar pela segunda variedade, haverá maior probabilidade de que todos os falantes de espanhol compreendam a mensagem.

Para o autor, independente da escolha assumida pelo emissor do texto, essa deve estar de acordo com o público-meta pretendido. No caso do grupo B, os participantes optam por fazer escolhas lexicais mais regionais, a fim de estreitar laços com o público mexicano.

Ao fazermos um paralelo entre as escolhas lexicais adequadas realizadas pelo grupo e as respostas registradas no questionário diagnóstico, podemos inferir que o grupo já possuía uma noção prévia sobre questões relativas à funcionalidade da linguagem, experiência provavelmente vivenciada pelos alunos em outras disciplinas do curso.

Por meio das respostas registradas no questionário diagnóstico, ao princípio da SD1, o grupo declara que a vertente funcionalista da linguagem não se preocupa exclusivamente com a parte estrutural, tendo como objetivo maior a comunicação, e não apenas a prescrição de regras gramaticais. Ao final das atividades, o grupo demonstra uma ampliação dos conceitos, ao mencionar que "*o funcionalismo é uma vertente teórica que tem como foco a função da língua em meio à sociedade, de*

que forma ela acontece, do uso que fazemos da língua nos diferentes contextos".

À luz dos exemplos destacados nos textos dos grupos B e C, acreditamos que as modificações realizadas são provenientes dos movimentos proporcionados ao longo da SD1, elaborados e aplicados pela professora junto aos alunos, nos quais havia uma preocupação constante em preservar as especificidades do gênero folheto e a adequação na relação das formas de tratamento, o público leitor e o contexto de circulação do texto.

À guisa de conclusão, gostaríamos de salientar que, por meio da análise geral dos oito grupos participantes da pesquisa, notamos que os movimentos relativos ao critério *adequa*ção, que aqui estão representados pelos excertos retirados dos grupos A, B e C, são significativos por se comportarem de forma semelhante às limitações/situações reproduzidas nos demais grupos.

Entre as dificuldades mais recorrentes apresentadas pelos grupos, observamos as seguintes situações:

a) inadequação no uso do pronome de tratamento e sua direta relação com o público leitor. O grupo A, por exemplo, reflete essa questão recorrente entre os participantes, na qual o grupo deseja criar uma relação de proximidade com o público leitor, por meio do uso do pronome de tratamento *tú*, e acaba criando uma atmosfera de impessoalidade, afastando-se do propósito inicial. Ademais, a dupla apresenta dificuldades em definir questões de escolhas lexicais coerentes ao público leitor;
b) de forma semelhante ao grupo citado anteriormente, o grupo B reflete aqueles grupos que apresentam dificuldade referente à relação da escolha pronominal (*tú x usted*) e sua respectiva conjugação verbal (modo imperativo). No caso do referido grupo, que pretende fazer uso do pronome de tratamento *tú*, sugerindo, assim, uma relação de proximidade com o público leitor, faz uso da conjugação concordando com o pronome *usted*, que denota relação de formalidade, efeito oposto ao desejado pelo grupo. Ademais, este grupo revela as dificuldades apresentadas pelos grupos referentes à adequação do registro coloquial e sua direta relação com a formalidade ou informalidade do texto;
c) por último, recobramos os exemplos presentes na produção textual do grupo C, que refletem a dificuldade relativa ao uso do pronome de tratamento informal *vos* e sua respectiva

> conjugação verbal, normalmente confundida com o pronome de tratamento informal *tú*.

A fim de dar continuidade à análise e discussão dos dados, a seguir apresentamos questões relativas ao critério de correção *coerência*.

*5.2.1.2 Critério de análise – **coerência***

A coerência textual é o critério de análise pelo qual se busca observar questões relativas às ideias relevantes presentes no texto, sua disposição ao longo de sua elaboração e sua respectiva relação com o público-meta.

Segundo Cassany (2011), ao escrever um texto, devemos observar quais informações são mais relevantes em relação a outras, sem perder de vista nosso interlocutor. Isso significa que o emissor do texto deve pensar na disposição das informações, ou seja, na organização e estrutura do texto, relativas à introdução, títulos, subtítulos, seções, subseções, conclusões, etc.

Nord (2016), por sua vez, preconiza que, para que um emissor/tradutor seja capaz de produzir um texto coerente, tudo que faz referência textual deve estar entrelaçado entre si, deve se complementar, de forma a reduzir a ambiguidade da mensagem a ser transmitida.

Tendo em vista nosso ponto de partida, que é a produção do gênero folheto informativo, não podemos deixar de sublinhar o fato de este ser um texto de cunho informativo, normalmente curto, que tem o objetivo de instruir as pessoas sobre o modo de agir em relação à determinada questão, abordar algum tema ou transmitir conhecimento a respeito desse tema, além de oferecer alguns dados e conceitos.

Quanto à estrutura, este gênero habitualmente está organizado em tópicos e, na maioria dos casos, usam-se ilustrações (linguagem não verbal) para que o leitor disponha da informação de forma mais rápida sobre o tema tratado. Costumeiramente são textos que não se aprofundam em detalhes, haja vista que seu propósito é informar o leitor de maneira generalizada.

A partir disso, observamos que, na maior parte dos casos, os alunos não apresentaram grandes dificuldades com relação a esse critério; a maioria dos grupos foi objetiva e clara quanto à quantidade e qualidade de informação em cada item construído, de acordo com o público leitor e o contexto de circulação do folheto.

Entretanto, a partir de uma análise mais atenta, pudemos observar que alguns grupos apresentam questões relevantes com relação à escolha

das informações que constituem o folheto, conforme podemos observar a partir dos excertos retirados dos textos produzidos pelos grupos A, C e H. Tais grupos merecem destaque, em nossa opinião, por entendermos que são representativos e ilustram as dificuldades mais recorrentes registradas nos demais grupos.

A fim de dar continuidade aos trabalhos de discussão e análise dos dados, ilustramos excertos retirados do folheto pertencente ao grupo A.

Quadro 14 – Grupo A: modificações destacadas.

Critério Coerência	
Guión	*1) Qué es Zika?* *2) Cuidados que la población debe tener – Prevención* *3) Qué hacer se está con Zika?* *4) Qué ocurre con las embarazadas?*
3ª versão	*Portada (capa)* *1) ¿Qué es Zika?* *2)¿Cuáles son los síntomas* *3) ¿Cómo prevenirse?* *4) Qué hacer si estás con Zika* *5) Zika virus y las embarazadas* *6) Recomendaciones a las embarazadas*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O grupo A define como público leitor a população chilena em geral e, assim, elabora um folheto que tem a intenção de apresentar noções gerais com relação à epidemia de *Zika* vírus que se instaurou, em menor medida, em território chileno.

Ao entregar o roteiro de elaboração, o grupo apresenta uma estrutura de folheto dividida em quatro seções: *(1) Qué es Zika?(2) Cuidados que la población debe tener – Prevención (3) Qué hacer se está con zika?(4) Qué ocurre con las embarazadas*. A partir das subdivisões delineadas pelo grupo, podemos entender que não há intenção de oferecer informações pontuais a nenhum grupo de leitores chilenos em especial.

Porém, entre a entrega do roteiro de elaboração do folheto e a construção da 1ª versão, observamos que o grupo adiciona, de forma espontânea, algumas questões: a primeira delas versa sobre os sintomas mais recorrentes no caso de contágio do vírus, questão que não estava prevista no *guión*; em seguida, a sessão direcionada à relação do *Zika* vírus e mulheres grávidas é ampliada e, por fim, o grupo adiciona um

mapa oferendo um panorama geral dos casos de contaminação no continente americano.

Durante o processo de correção da 1ª versão, em conversa com a professora da disciplina, o grupo justifica o acréscimo de tais informações pelo fato de entender que se trata de temas relevantes, que podem ampliar o conhecimento prévio do público leitor, que, neste caso, é a população chilena adulta em geral.

Podemos inferir que a decisão do grupo seja fruto de algumas das discussões realizadas em sala de aula, referentes à questão da coerência de um texto, amplamente discutida no primeiro módulo da SD1, no qual trabalhamos diferentes tipos de folhetos (*textos paralelos*) acerca do tema *Zika* vírus, de forma que os alunos puderam observar que, para cada tipo de público, há uma disposição estrutural distinta (seções e subseções), e que é necessário pensar na cronologia das informações.

Com a ampliação de tópicos, o grupo demonstra consciência de que a adequação dos conteúdos escolhidos não pode ser negligenciada, pois, para cada situação comunicativa, há um número determinado de informações que são relevantes, dependendo do propósito do texto e do público leitor (CASSANY, 2011).

Vale ainda ressaltar que, como o folheto estava direcionado à população em geral, o grupo preocupou-se em situar a seção dedicada às mulheres grávidas como último ponto a ser apresentado, já que o objetivo não era unicamente fornecer informações relacionadas à associação de casos de *Zika* e a malformação em recém-nascidos.

Com esses movimentos de ampliação do folheto realizados pelo grupo, concluímos que a dupla atende àquilo que Antunes (2010) chama de *interpretabilidade* do texto, ou seja, o encadeamento das ideias, tudo que dá unidade de sentido ao texto. Por meio de nossa percepção, o grupo parece tomar consciência de que essas informações adicionais são subjacentes à linearidade do texto, conforme ressalta a autora.

Além de demonstrarem ampliação dos conceitos de língua e texto, conforme já sinalizado no critério anterior, podemos intuir que alguns conhecimentos prévios com relação aos conceitos de *retextualização como processo tradutório* podem ter facilitado o processo de escrita do grupo A.

Ao princípio das atividades, os participantes entendiam o conceito de retextualização como o ato de refazer ou explicar um texto novamente; ou, ainda, como a recontextualização de um texto a diferentes realidades. Após a realização das atividades, o grupo parece expandir suas noções e declara que a ação de retextualização pode ser comparada à construção de uma ponte, na qual devem ser levadas

mensagens a um público específico, por meio da mudança de um gênero a outro, sem deixar de considerar o público-meta e o contexto de circulação da mensagem.

A relação do conceito de retextualização e a reflexão do grupo nos levam a inferir que os participantes refletiram sobre o fato de que o texto-fonte está escrito para um determinado tipo de público, e o texto-meta, por sua vez, no processo de retextualização, precisa ser dirigido a outro público leitor, imerso em outra cultura, em outro contexto situacional e sócio-histórico. Fatores esses que implicam na seleção cuidadosa de quais informações estarão presentes no texto; sua implicação lógica, sequencial e temporal, assim como a progressão temática contínua, com o intuito de trazer conteúdos novos integrados à nova situação comunicativa, ou seja, a relação entre gênero, propósito e contexto (MARCUSCHI, 2008).

Dando continuidade à análise e discussão dos dados, destacamos a seguir algumas ações realizadas pelo grupo C.

Quadro 15 – Grupo C: modificações destacadas.

Critério Coerência		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
Capa: desenho do mosquito e uma frase de efeito. **1ª face**: inicia com uma explicação breve sobre *Zika* vírus. Em seguida, instruções de como começar o combate ao mosquito (o jogo), **sem subseções.**	**Capa:** desenho do mosquito e uma frase de efeito. **1ª face:** inicia com uma explicação breve sobre *Zika* vírus e adição do nome científico do mosquito, já que não se trata de qualquer inseto. Na sequência, o grupo **propõe uma pausa e inclui a seção** *¿Cómo podemos hacer para prevenirmos de este mosquito?,* convidando o público a começar o combate contra o transmissor da doença (o jogo em si).	**Capa:** desenho do mosquito e uma frase de efeito. *Idem*
2ª, 3ª e 4ª faces: informações de como "jogar". Texto contínuo, **sem pausas.**	**2ª, 3ª e 4ª faces:** começa o jogo de combate ao mosquito, o texto **mais organizado,** com pausas.	*Idem*
6ª e última face:	**6ª e última face**: informações	**6ª e última face**:

informações sobre o emissor, **apenas com um símbolo.**	sobre o emissor, com informações sobre o emissor (nome da ONG, endereço – **sem a cidade**, telefone, fax e página web).	informações sobre o emissor, com informações sobre o emissor (endereço, **cidade/país**, telefone, fax e página web).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De acordo com o roteiro de planejamento, a intenção do grupo C é elaborar um folheto no qual crianças entre 7 e 10 anos, estudantes paraguaias, sejam aliadas no combate contra os focos do mosquito transmissor. Para tanto, os participantes propõem um *jogo de caça ao mosquito*, de forma a convidar os leitores a serem agentes exterminadores do *Aedes aegypti*.

Assim sendo, o grupo elabora um folheto tríptico, cuja forma foi estrutura da seguinte forma*: capa: Dibujo y invitación; Anteportada: Introducción al mosquito del Zika; dentro: Las etapas; por último: sobre el emissor*. Ainda que o roteiro apresente essa configuração, o folheto foi entregue, na 1ª versão, sem divisões (seções/subções), escrito em texto contínuo e sem pausas, fato que pode dificultar a fluidez do texto e entendimento da mensagem.

A partir dessa constatação, a professora da disciplina aponta aos alunos aquilo que Cassany, Luna e Sanz (2003) consideram como sendo um texto incoerente, pois as ideias se mesclam ou estão distribuídas de forma desordenada. Assim, conduz os participantes a refletirem sobre a organização do trabalho e verificarem se há uma estrutura lógica entre os seções e parágrafos (início, meio e fim). Sugere, ainda, que repensem sobre a distribuição das partes que compõem o folheto e decidam com que grau de precisão e com qual estrutura irão organizá-las.

As mudanças mais significativas apresentadas pelo grupo fazem jus à estruturação do folheto, das partes que o compõem. Entre as alterações, estão incluídas algumas pausas (seções e subseções), com o intuito de tornar a leitura do texto mais fluida, com instruções mais claras, conforme podemos observar no esquema sinalizado no Quadro 15.

Outra questão levantada pela professora da disciplina junto ao grupo foi o fato de o folheto não apresentar informações sobre os sintomas das doenças provocadas pela picadura do mosquito *Aedes*. O

grupo justifica a ausência dessa informação pelo fato de o folheto tratar-se de um jogo de combate ao mosquito.

Ainda assim, a professora enfatiza com o grupo aquilo que preconizam Cassany, Luna e Sanz (2003) quanto à coerência, que a seleção das informações do folheto está intimamente ligada ao propósito do emissor e sua relação com o receptor. O conteúdo sinalizado pela professora poderia ser relevante, uma vez que o público leitor é bem jovem, com possibilidade de possuir pouco (ou quase nenhum) conhecimento sobre o tema.

Atribuímos a resistência do grupo em querer adicionar informações ao folheto, direcionadas ao grupo leitor (jovens entre 7 e 10 anos), à falta de domínio quanto ao conceito de retextualização segundo os preceitos que regem este estudo, os quais foram tratados com os participantes ao longo do processo de elaboração e aplicação da SD1.

Segundo os participantes do grupo C, ao responderem o questionário diagnóstico no final das atividades, retextualizar significa passar um texto da modalidade escrita ou oral para outra modalidade; afirmam também que retextualizar é uma forma de traduzir e, com a mudança na estrutura do texto, temos que mudar a linguagem a ser utilizada. Entretanto, a dupla, não menciona o fato de que devamos levar em consideração a noção espaço-temporal na qual está inserido o novo texto, o que significa considerar que a mensagem deve entrar em consonância com os conhecimentos do público-alvo para atuar na construção do sentido final do texto produzido (MARCUSCHI, 2008).

Ainda dando continuidade à análise dos dados referente ao critério *coerência*, gostaríamos de destacar o folheto produzido pelo grupo H, que apresenta significativa dificuldade em definir quais informações são pertinentes ao público-alvo escolhido: crianças argentinas, estudantes da quinta série do 1º grau.

Como objetivo principal, o grupo pretende oferecer informações gerais acerca do *Zika* vírus, como questões relativas a formas de transmissão e tratamento, principais sintomas, entre outras.

A seguir, destacamos algumas escolhas realizadas pelo grupo.

Quadro 16 – Grupo H: modificações realizadas.

Critério Coerência	
1ª versão	3ª versão
Portada *Mosquito molesto* (seção dedicada às instruções de como proteger-se da picada do mosquito, seguida de informações de como o mosquito leva o vírus de uma pessoa a outra. *¿Qué es el Zika?* (explicação sobre a origem) *Si te enfermas* (o que fazer em caso de picadura do mosquito, seguido de uma imagem ilustrando o ciclo de vida do vírus). *Ayuda a frenar o mosquito* (apenas contém imagens aleatórias).	*Portada* *¿Qué es el Zika?* *¿Cómo se transmite*? (seguido de uma imagem explicando o ciclo de transmissão – menos complexa que a da versão anterior). *¿Sabés los síntomas?* *¿Si estás enfermo, qué hacer?* *Protegete y a quien más podés* (o que fazer para evitar a picada do mosquito). *Ayudá a frenar este mosquito, sé también um agente!* (informações mais gerais sobre como proteger-se contra o mosquito seguido de uma figura ilustrativa).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Entre a 1ª versão e a 3ª versão elaborada pelo grupo, há uma diferença expressiva. O primeiro folheto apresenta uma desordem na colocação dos tópicos. A seção *Mosquito molesto* está dedicada às instruções de como cada pessoa deve se proteger contra a picada do mosquito, seguida de informações de como o mosquito transmite o vírus de uma pessoa para outra. Todas essas informações estão presentes dentro de uma mesma seção, sem divisões. Logo em seguida, o grupo apresenta a seguinte divisão: "*¿Qué es el Zika", "Si te enfermas",* e, por último, duas imagens aleatórias que não sinalizam informações relevantes e conectas com a linguagem verbal.

A forma como os conteúdos estão dispostos pode ser compreendida, porém, a leitura não é realizada de forma fluida e contínua. Percebe-se que não há uma pausa entre os temas e, o que nos parece mais relevante destacar, a maneira como as informações são dispostas parece inadequada, se consideramos que o público-alvo são crianças entre 7 e 10 anos de idade.

Durante a correção da 1ª versão, a professora da disciplina solicita ao grupo que revisite as questões de coerência trabalhadas em sala de aula, durante a execução da SD1, o que implica observar novamente questões relativas à ordem de distribuição das informações (progressão temática) em função do público-meta.

Igualmente, uma vez que o público leitor são crianças, a professora sugere aos participantes que reflitam se devem estar incluídas no folheto informações como:

> [...] *desde entonces viene causando mucho terror entre las personas, principalmente en las embarazadas, pues no se sabe todavía la real conexión existente entre la picadura del mosquito y el aumento de casos de microcefalia en los niños [...]*

Ao que tudo indica, esse tipo de informação não é adequado para a faixa etária escolhida pelo grupo, sendo mais apropriado em um folheto destinado a leitores adultos.

Quanto à questão da fluidez do texto, o grupo propõe, para a próximas versões, uma reorganização mais lógica e compreensível das informações, de acordo com o que preconiza Cassany (2011), ou seja, o grupo considera que há informações mais relevantes que outras e que devemos estruturá-las de uma maneira determinada, de acordo com o gênero em questão. Para tanto, o grupo amplia o número de tópicos, que na 1ª versão eram quatro, e apresenta para as versões seguintes um texto dividido em seis tópicos, a saber: "*¿Qué es el Zika?"; "¿Cómo se transmite"; "¿Sabés los síntomas?"; "¿Si estás enfermo, qué hacer?"; "Protegete y a quien más podes"; Ayudá a frenar este mosquito, sé también un agente!"*.

Diante dos movimentos de organização e ampliação do texto, o grupo H demonstra sua percepção quanto às questões levantadas pela professora durante a correção da 1ª versão. Contudo, as escolhas dos conteúdos presentes no folheto ainda não são adequadas a um público jovem, formado por crianças entre 7 e 10 anos. Mesmo que o grupo tenha optado por usar uma forma de tratamento informal – sinalizada pelo uso do pronome de tratamento *vos* – os temas são tratados com muita seriedade e de forma densa.

As indicações de como proteger-se da picada do mosquito, por exemplo, são aquelas dadas normalmente a um público adulto, que nem sempre são possíveis de serem executadas por crianças, tais como: *Mantené los patios y jardines limpios; reciclá todo tipo de basura y recipientes inservibles como latas, cáscaras, llantas y demás objetos para no almacenar agua; identificá posibles criaderos e informá a las autoridades sanitarias; colaborá con los municipios durante las*

tareas colectivas de limpieza y de tratamiento de agua, entre outras questões.

Por conta das dificuldades apresentadas pelo grupo H, a professora da disciplina busca uma estratégia para aproveitar o material refeito pelo grupo e, então, sugere aos participantes que repensem o público-alvo do texto-meta. Assim sendo, a dupla reorganiza seus objetivos, reflete sobre as questões levantadas pela professora e propõe um novo receptor para o texto: pessoas adultas, de nacionalidade argentina, residentes na cidade de Buenos Aires.

Tal como preconiza Alarcão (1996), a partir desse movimento, a professora busca proporcionar aos participantes do grupo H um exercício de reflexão sobre o que estão fazendo, durante a execução da própria atividade, ou seja, conduz os participantes a pensarem e construírem o seu saber a partir do processo de reflexão sobre a sua prática, conduzindo a aprendizagem dos alunos em busca de autonomia.

Ao repensar o público-alvo do texto produzido, o grupo H, ao final do processo, tem em mãos um folheto mais coerente, que se adéqua à relação direta que deve existir entre o conteúdo de um texto (progressão, linearidade, relevância, etc.), o interlocutor e contexto de circulação (CASSANY, 2011). Ademais, a partir do auxílio da professora, os participantes são conduzidos a perceberem o papel social da linguagem, oportunizando, assim, a ampliação do conceito de *retextualização como processo de tradução*.

Ao princípio das atividades, os participantes declaram não terem muito clara a noção de retextualização; ainda apontam, de forma vaga, que retextualizar deve se aproximar ao ato de "*colocar, em outro contexto, a reconstrução de um texto"*. Posteriormente, o grupo percebe o processo de retextualização como ato tradutório, no qual podemos transformar um gênero em outro, do texto falado para o texto escrito e vice-versa, e, para transformamos um gênero em outro, as "regras" se modificam de acordo com as especificidades de casa um.

À guisa de conclusão, gostaríamos de salientar que, por meio da análise geral dos oito folhetos produzidos ao final da SD1, notamos que os movimentos relativos ao critério *coerência*, que aqui estão representados pelos excertos retirados dos grupos A, C e H, são significativos por se comportarem de forma semelhante às limitações reproduzidas nos outros grupos participantes da pesquisa.

Entre as situações/dificuldades mais recorrentes apresentadas pelos grupos, observamos as seguintes questões:

a) alguns participantes apresentaram relativa facilidade nas escolhas referentes às informações relevantes a serem

pontuadas nos folhetos informativos. Os grupos, de maneira geral, souberam escolher de forma adequada quais conteúdos disponibilizar nos diferentes tópicos (seções e/ou subseções) de acordo com o público-meta e o contexto de circulação do texto;

b) os excertos destacados no folheto produzido pelo grupo B representam as dificuldades que alguns participantes encontraram ao delinear os tópicos que compõem o folheto (posição) em relação ao público leitor e questões ligadas à ordem em que cada subtema deve aparecer ao longo do texto, deixando a leitura mais fluida;

c) por último, o grupo H reproduz a pouca percepção que alguns participantes apresentam em adaptar, substituir ou deslocar algumas informações contidas no folheto de forma adequada ao receptor do texto. Além disso, alguns grupos demonstram dificuldade em decidir quais informações são mais pertinentes para cada tipo de interlocutor.

A fim de dar continuidade à análise e discussão dos dados, a seguir apresentamos questões relativas ao critério de correção *coesão*.

*5.2.1.3 Critério de análise – **coesão***

O critério de coesão se refere às 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.

De acordo com Cassany, Luna e Sanz (2003), as ideias que figuram um texto não podem ser formadas por aglomerados desconexos e isolados de frases colocadas umas seguidas das outras de maneira aleatória.

De acordo com os autores, a coesão de um texto está vinculada à relação das articulações gramaticais que devem formar entre si uma interligada rede de conexões linguísticas, pela qual é possível dar sentido ao texto. Em síntese, os autores afirmam que a coesão abarca qualquer mecanismo de caráter linguístico que sirva de apoio para relacionar as frases de um texto entre si.

Ao se tratar da *produção/tradução* de um texto, Nord (2002) afirma que as ideias contidas nele devem estar bem enlaçadas, sobretudo quando se trata de idiomas análogos, como é o caso do português e o

espanhol. Segundo a autora, nesse caso, os alunos se sentem propensos a substituir as estruturas da língua estrangeira pelas correspondentes em língua materna (ou vice-versa), o que pode até funcionar gramaticalmente, mas não em questão estilística.

A partir dessas orientações, observamos que os grupos participantes desenvolveram de forma coesa seus folhetos, respeitando a relação entre os tópicos (evolução dos temas), a relação entre as ideias e linguagem não verbal. Entretanto, em alguns casos específicos, percebemos que alguns grupos apresentaram dificuldades, as quais destacamos a seguir, por entendermos que são representativas a se assemelham de forma recorrente nos demais grupos.

Para dar início ao critério de *coesão*, salientamos algumas questões relativas ao grupo A. Quanto à estrutura, os participantes do referido grupo produzem um folheto em formato tríptico, ou seja, um texto em três planos, de forma que os dois exteriores podem dobrar-se sobre o do meio. Nesse sentido, os participantes realizam uma diagramação coesa e adequada à ordem idealizada no roteiro de elaboração do folheto (no momento da dobradura, todas as seções estão conectadas entre si, sem necessidade de modificações relevantes).

Porém, uma questão que salientados com relação ao grupo A é que, na entrega da 1ª versão do folheto, o grupo prevê seções com os seguintes títulos: "*¿Qué es Zika?"; "Algunos de los síntomas; Prevención"; "Qué hacer se estás con Zika"; "Zika Virus y las embarazadas"; "Recomendaciones a las embarazadas"*.

Ao analisar os títulos, a professora relembra ao grupo algumas questões trabalhadas no módulo IV da SD1, relativas ao uso de frases interrogativas nos títulos e/ou subtítulos que dividem o texto em tópicos. De acordo com Serrano (2008), o emprego de *chamadas interrogativas* em textos como um folheto informativo é um recurso frequentemente usado com o propósito de envolver o interlocutor, transformando o texto em uma espécie de *diálogo implícito* e coeso.

Dessa forma, o grupo A decide refazer os títulos de chamada de cada tópico, colocando-os na forma interrogativa, com o intuito de criar essa aproximação com o leitor, conforme sugere a autora, como se estivessem estabelecendo uma linguagem mais próxima, uma espécie de 'jogo' de perguntas e respostas.

Como versão final, o grupo apresenta, então, a seguinte proposta de títulos: "*¿Qué es Zika?"; "¿Cuáles son los síntomas?"; "¿Qué hacer si estás con Zika?"; "¡Zika Virus y las embarazadas!"; "Recomendaciones a las embarazadas"*. Observamos que o grupo, além aumentar o número de títulos em forma interrogativa, acrescenta uma

exclamação, chamando atenção para a seção dedica às mulheres grávidas.

Outra questão levantada pela professora da disciplina refere-se à seção "*¿Cómo prevenirte?"*, na qual o grupo apresenta cinco recomendações básicas para a prevenção contra a picada do mosquito transmissor do *Zika* vírus. Foi sugerido ao grupo que observasse a estrutura de duas delas: "*Utiliza mallas/mosquiteros en ventanas y puertas también contribuye a disminuir el contacto del mosquito con las personas"*. Como podemos observar, a frase não está formulada de forma coesa, dificultando o entendimento global da ideia a ser transmitida.

Por meio da intervenção da professora, o grupo propõe a seguinte versão: "*Utiliza mallas en ventanas y puertas. Esta medida contribuye para disminuir el contacto del mosquito con las personas"*. Nesse caso, o grupo está em consonância com as recomendações de Serrano (2008) com relação à pontuação, que deve ser bem aplicada, refletindo um esquema mental ordenado por parte do emissor da mensagem. O grupo também fez uso do pronome demonstrativo *esta*, referindo-se ao que já havia sido dito anteriormente.

Outra questão apontada ao grupo refere-se à repetição da palavra *agua* nas recomendações presentes na seção "*¿Cómo prevenirte?"*, conforme podemos visualizar no Quadro 17.

Quadro 17 – Grupo A: modificações realizadas.

Critério Coesão		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
¡No acumule agua! *Evita conservar el agua en los recipientes en el exterior (macetas, botellas, envases que puedan acumular agua) para evitar que se conviertan en criaderos de mosquitos.* *Tapa los tanques o depósitos de agua de uso doméstico para que no entre el mosquito.* *Evita acumular basura, y tirarla en bolsas*	***¡No acumules agua!*** *Evita conservar el agua en los recipientes en el exterior (macetas, botellas, envases que puedan acumular agua) para evitar que se conviertan en criaderos de mosquitos.* *Tapa los tanques o depósitos de agua de uso doméstico para que no entre el mosquito.*	***¡Atención!*** *Evita conservar el agua en los recipientes como macetas, botellas, envases o depósitos de agua, evitando los criaderos de mosquitos.* *No acumules basura. Tírala en bolsas plásticas bien cerradas.* *Destapa los desagües que pueden dejar el agua estancada.*

plásticas cerradas y mantener en recipientes cerrados. *Destapa los desagües que pueden dejar el agua estancada.*	*Evita acumular basura.* *Destapa los desagües que pueden dejar el agua estancada.*	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A professora da disciplina aponta aos alunos que o fato de a palavra *agua* aparecer cinco vezes não compromete o entendimento global do texto, porém pode tornar o texto cansativo ao leitor.

A partir disso, foi sugerido ao grupo que buscasse estratégias para substituir a palavra *agua*, sem perder a relação de sentido do enunciado.

Após as observações da professora, o grupo reformula as informações fornecidas e apresenta, para a 2ª versão do folheto, uma versão na qual a palavra *agua* é suprimida apenas uma vez, de acordo com o excerto destacado no Quadro 17. Além disso, o grupo realiza uma modificação em uma das recomendações:

{1ª versão}: "*Evita acumular basura, y tirarla en bolsas plásticas cerradas y mantener en recipientes cerrados".*

{2ª versão}: *"Evita acumular basura".*

Observa-se que o grupo opta por diminuir algumas informações, guiado por recomendações apontadas pela professora com relação à quantidade de informações dispostas na subseção "*¡No acumules agua!"*, pois esta destoa em relação às demais, que são mais concisas. Neste caso, a professora da disciplina sugere ao grupo que observe o equilíbrio entre o número de informações pertencentes a cada um dos itens que formam parte do folheto.

Com relação ao item coesão, o grupo A parece conseguir atingir alguns objetivos que consideramos relevantes: a diminuição do número de palavras repetidas, o equilíbrio entre o número de informações com relação aos outros itens da mesma seção, dando destaque para as mais relevantes. Além disso, o grupo encontra uma estratégia interessante ao substituir o título "*¡No acumules agua!* por *¡Atención!"*, a fim de diminuir o número de vezes que a palavra *agua* aparece no texto.

Acreditamos que todos os refinamentos realizados pelo grupo A relativos ao critério de coesão reforçam os movimentos reflexivos alcançados pelo grupo ao longo do processo de elaboração do folheto, os quais já destacamos nos itens de *adequação* e *coerência*.

Dando continuidade aos trabalhos de análise e discussão dos dados, ressaltamos que, à semelhança do grupo supramencionado,

situação semelhante foi encontrada no grupo D, como podemos observar por meio do quadro a seguir.

Quadro 18 – Grupo D: modificações realizadas.

Critério Coesão		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
Mantené limpios y cubiertos los depósitos y recipientes de agua. *Cambiá el agua de macetas y lavalas con agua y jabón [...].*	*Evitá tener objetos que acumulen agua y cambiala a diario en floreros y recipientes de mascotas.*	*Evitá tener objetos que acumulen agua y procurá cambiarla a diario en floreros y recipientes de mascotas.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Entre a 2ª e a 3ª versão do folheto, percebemos que algumas modificações foram realizadas pelo grupo, a fim de melhorar o enlace entre as ideias e a compreensão da mensagem a ser transmitida ao público leitor. Entre elas, destacamos o número de recomendações: o grupo decide aglutinar duas delas, fazendo com que a informação fique mais enxuta e direta. Posteriormente, observamos outra mudança, referente à repetição da palavra *agua* durante a elaboração do texto.

Após a observação da professora, o grupo propõe uma solução por meio do uso da substituição pronominal, ou seja, substitui a palavra *agua* pelo pronome complemento direto *la*, a fim de evitar a repetição dessa palavra.

Neste sentido, o trabalho realizado pelo grupo está em consonância com o que preconiza Antunes (2007). A autora afirma que saber e identificar certas nomenclaturas gramaticais de uma frase é muito pouco, pois o que importa é compreender o motivo, o propósito pelo qual se preferiu deixá-lo assim e não de outra forma. Afirma, ainda, que os estudos da língua devem ir além das terminologias, das classificações, da simples análise de frases soltas pelo simples fato de observar como as unidades da língua funcionam na construção dos textos. Ademais, salienta que o ensino de noções gramaticais que prezam por uma boa comunicação deve levar em conta a situação comunicativa em que está inserido determinado texto.

A partir disso, salientamos a importância de se proporcionar aos participantes a reflexão de questões gramaticais em um contexto legítimo de comunicação, de forma que eles possam compreender a gramática como elemento integrador na elaboração da comunicação.

Ao que concerne à repetição de palavras, a professora da disciplina tem como objetivo alertar os grupos A e D sobre a importância desse recurso relacionado ao critério coesão, apoiada nos preceitos de Antunes (2010), para quem a repetição é um recurso que marca a concentração temática do texto, porém, isso não significa que esse movimento seja absolutamente livre, no qual o emissor/produtor de um texto possa fazer uso da repetição de palavras sem mais nem menos.

A professora pesquisadora pretende, por meio de suas intervenções, fazer com que os grupos observem que a repetição de palavras, em muitos casos, visa "[...] reiterar uma referência e, assim, marcar a unidade semântica do texto, para produzir um efeito de ênfase, de reforço, de contraste [...]", mas mesmo assim, deve ser utilizada com moderação (ANTUNES, 2010, p. 122).

Mediante os movimentos destacados, podemos inferir que os grupos apresentam boas soluções de conexão entre as informações dispostas no folheto, garantindo a interpretação dos conteúdos e um entendimento global do texto. Ao que tudo indica, os participantes alcançaram a "[...] *continuidade* do texto, que, por sua vez, é uma das condições de sua *unidade* (ANTUNES, 2010, p. 35, grifos da autora).

Além disso, o grupo parece perceber que a produção textual é fruto de uma série conhecimentos e que o conhecimento linguístico é necessário, mas somente ele não é suficiente para dar conta de todas as operações que precisam ser realizadas, conforme preconiza a autora. Por isso enfatizamos a questão do ensino em contexto real de comunicação.

Outro exemplo que, sob o nosso ponto de vista, merece destaque é o excerto destacado abaixo, retirado do folheto produzido pelo grupo B, reproduzido no Quadro 19.

Quadro 19 – Grupo B: modificações realizadas.

1ª versão	3ª versão
No seas pendejo, evita el Zika	***¡No seas pendejo, evita el Zika!***
Para sí:	***Precauciones***
Utiliza camisas de manga larga y pantalones largos.	*Utiliza camisas de manga larga y pantalones largos.*
Use repelentes de insectos y pabellones para las camas.	*Usa repelentes contra insectos.*
Coloca mosquiteros en puertas y ventanas.	*Pon mosquiteros en las ventanas y pabellón de cama.*
Para su casa:	
Evita depósitos de agua que puedan servir de criadero de mosquitos: llantas a la intemperie, cubetas, charcos, recipientes, etc.	*Evita depósitos de agua que puedan servir de criadero de mosquitos: llantas a la intemperie, cubetas, charcos, recipientes, etc.*
Tapa todo recipiente en el que se almacene agua.	*Tapa todos los recipientes en el que se almacene agua.*
Tira botellas, llantas, latas o trastes que ya no se utilizan.	*Tira botellas, llantas, latas o trastes que ya no se utilizan.*
Cambia el agua de los floreros y bebederos de tus mascotas frecuentemente.	*Cambia el agua de los floreros y bebederos de tus mascotas frecuentemente.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Com relação à seção "*No seas pendejo, evita el Zika"*, destacada no quadro anterior, a professora da disciplina sugere ao grupo que repensse sobre a questão da organização da informação.

Tal seção, dedicada às recomendações de prevenção contra a picada do mosquito, está, na 1ª versão, dividida em dois momentos: no primeiro, são dadas recomendações às pessoas, de forma individual, e, no outro, são apresentadas medidas a serem tomadas em casa. Como essas indicações de prevenção podem e devem ser tomadas em todos os ambientes que têm risco de contaminação, a professora da disciplina sugere ao grupo que faça, então, uma seção única, sem subdivisões, sobretudo para evitar possíveis confusões por parte do leitor e, assim, proporcionar uma leitura mais clara e objetiva.

Para a 3ª versão, o grupo organiza as informações sem subdivisões, acrescenta um subtítulo intitulado *Precauciones*, para deixar claro ao leitor que se trata de uma seção destinada a cuidados que são necessários contra o *Zika* vírus. Além disso, o grupo adiciona pontos de exclamação no título da seção "*¡No seas pendejo, evita el Zika!"*, buscando, assim, a atenção do leitor. Por fim, o grupo constrói a seção em um único bloco, sem subdivisões, de forma a facilitar a compreensão do público leitor.

Em conversa com a professora da disciplina, o grupo justifica o fato de ter acatado as sugestões dadas na correção da 1ª versão por entender que assim o texto pode ficar mais fluido, e dá a ideia ao leitor de que essas precauções são de ordem coletiva, que devem ser tomadas por todos e observadas em ambientes nos quais há perigo de contaminação pelo vírus da *Zika*. Tal atitude igualmente está respaldada na observação que o grupo fez em *textos paralelos* trabalhados nos módulos referentes à análise de folhetos em LM e LE, nos quais as informações normalmente não são dispostas em momentos separados.

Além das intervenções realizadas pela professora com relação ao critério *coesão*, associadas aos trabalhos realizados durante a execução da SD1 com os alunos, observamos que o grupo, ao final das atividades, constrói um bom entendimento em relação ao processo de *retextualização como processo de tradução*, uma vez que, ao retextualizar um texto, o emissor precisa respeitar o objetivo/propósito/intenção da retextualização, bem como o tempo-espaço no qual está inserido o novo texto.

Ao princípio das atividades, o grupo percebe a retextualização como um conceito vago. Ao final, ao responder o questionário diagnóstico, o grupo declara que, no momento de transformar um gênero textual em outro, alguns elementos devem ser levados em consideração para que esse processo seja construído de forma coesa e coerente, como a adequação da linguagem ao público destinatário e à cultura do texto-meta, por exemplo. Ademais, o grupo ressalta que as especificidades e objetivos de cada gênero não podem ser descartados.

À guisa de conclusão, gostaríamos de salientar que, por meio da análise geral dos oito grupos participantes, notamos que os movimentos relativos ao critério *coesão*, que aqui estão representados pelos excertos retirados dos grupos A, C e H, são significativos por se comportarem de forma semelhante aos movimentos e/ou limitações reproduzidos nos outros grupos participantes da pesquisa.

Os grupos destacados representam as seguintes questões/dificuldades mais recorrentes:

a) uso de exclamações;
b) ajustes com relação à pontuação;
c) substituição pronominal com o objetivo de evitar a repetição de palavras;
d) ajuste na relação entre as ideias (enlaces), seja de frases isoladas em cada tópico, seja de tópicos inteiros em relação a cada seção.

Com o propósito de dar seguimento à análise e discussão dos dados, no tópico a seguir apresentamos questões relativas ao critério de correção *contexto de produção*.

5.2.1.4 Critério de análise – ***contexto de produção/emissor***

As atividades propostas pela professora pesquisadora durante o módulo III da SD1 propiciaram aos participantes deste estudo observarem, por meio do manuseio e análise de diferentes folhetos (*textos paralelos*), tanto em LM como em LE, que não parece haver um comportamento padrão quanto à identificação do emissor no gênero folheto informativo.

Porém, a partir da repetição de alguns elementos que apareceram nos diferentes folhetos analisados, foi possível concluir que algumas informações são inerentes ao gênero, por exemplo: o símbolo de identificação do órgão responsável pela emissão/produção do folheto, e informações de contato, como telefone, e-mail, página *web*, entre outros.

Sobre essa questão, Nord (2016) afirma que, para todo texto produzido, deve haver um emissor que, mesmo não estando explicitamente nomeado, deve ser identificável de forma implícita. Ademais, a autora considera relevante para uma *tradução/produção textual* que sejam pontuados alguns dados que possam revelar a intenção do emissor e o público leitor pretendido, por exemplo.

A autora defende essa ideia baseada no seguinte pensamento: para a boa compreensão de um texto escrito em língua espanhola, seria relevante saber, por exemplo, se o seu ator é proveniente da América Latina ou da Espanha, haja vista as diferenças lexicais marcantes que existem entre países europeus e latino-americanos. Segundo ela, se um peruano escreve um texto para um jornal publicado em território espanhol, é esperado que que ele faça uso de americanismos.

Dando continuidade às questões relativas ao contexto de produção, Cassany, Luna e Sanz (2003) afirmam que cada situação comunicativa exige do emissor habilidades diferentes. Como exemplo,

os autores citam o caso de uma entrevista, na qual o emissor tem a oportunidade de interagir com seu interlocutor sobre variados temas, podendo contar com o *feedback* quase que imediato do entrevistado, e comparam essa situação a um confronto parecido com uma partida de pingue-pongue. Por outro lado, os autores citam a situação de um palestrante, que prepara sua exposição e conta apenas com as reações não verbais de seu público ouvinte.

Ao fazemos um paralelo às situações comunicativas nas quais geralmente o gênero folheto informativo está inserido, muito provavelmente o emissor do texto não terá contato direto com o seu interlocutor. Por essa razão, é importante que o emissor/produtor do texto se mostre de forma clara e objetiva, evocando algumas informações que facilitem a comunicação com seu interlocutor.

Tendo em vista todas essas questões, observamos, por meio da análise dos folhetos produzidos pelos participantes, que alguns grupos não foram capazes de demarcar de forma coerente o emissor de seus textos, como os grupos H, A, C e G. Destacamos tais grupos por entendermos que são representativos e se assemelham de forma recorrente nos demais grupos.

Para darmos continuidade ao trabalho, no Quadro 20 apresentamos fragmentos retirados dos grupos H e C.

Quadro 20 – Grupo H: modificações destacadas.

Critério contexto de produção		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
Símbolo da UFSC + *Folleto elaborado por los estudiantes X y Z, del curso de Letras Español, en la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.*	*Desenho do Ministério da Saúde* + *Símbolo da Organización Panamericana de la Salud* + *Símbolo da Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud*	*Símbolo da Organización Panamericana de la Salud* + *Símbolo Ministerio de Salud / Presidencia de la Nación* + *Páginas web para mais informação.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O grupo H, a fim de afinar questões relativas ao público-meta e ao contexto de circulação do folheto informativo, elegeu jovens argentinos, estudantes da quinta série do 1º grau como receptores do texto. Como objetivo, o grupo pretende oferecer informações gerais

acerca do *Zika* vírus, como questões relativas a formas de transmissão e tratamento, principais sintomas, etc.

Por meio do Quadro 20, podemos observar que, na 1ª versão do folheto, o grupo apresenta como emissor a UFSC e seus próprios nomes, o que denuncia falta de entendimento acerca da importância de identificar adequadamente quem é o produtor do texto e sua direta relação com o contexto de circulação.

Ademais, a 1ª versão do texto não condiz com o que foi planejado no roteiro de elaboração do folheto, no qual o grupo aponta como emissores do texto a *Organización Mundial de Salud* (OMS) e a *Organización Panamericana de la Salud* (OPS).

Ao observar essa divergência, a professora sinaliza ao grupo a incoerência na definição do contexto de produção/emissão do texto e solicita-lhe que repense os elementos que identificam a contexto de produção do seu folheto.

Assim, para a 2ª versão do folheto, o grupo apresenta como solução a substituição do símbolo da UFSC por um desenho que representa o combate do Ministério da Saúde (sem identificar qual país de origem) contra o mosquito transmissor da doença, somado aos símbolos pertences à OMS e OPS.

O referido desenho trata-se da uma imagem de uma pessoa, que aparentemente parece ser um médico, munida de um canhão, fazendo frente contra uma nuvem de mosquitos invasores, que se aproximam em massa. Nesse caso, a professora pede ao grupo que reflita sobre a relação da linguagem não verbal e seu público leitor, que são jovens entre 11 e 12 anos.

A intervenção da professora está ancorada na premissa de que esses signos (não verbais), que têm como objetivo suplementar, ilustrar, esclarecer ou intensificar uma mensagem no texto, assim vistos, exercem uma função funcional complementar na comunicação verbal, são particularmente dirigidos ao público receptor do texto e estão culturalmente marcados (NORD, 2016).

A partir disso, na 3ª e última versão do folheto, o grupo apresenta um novo formato de contexto de produção: disponibiliza como emissor a OPS, que é a organização internacional especializada em saúde pública nas Américas (na qual está incluído o país escolhido pelo grupo como lugar de circulação do folheto, a Argentina); em seguida, há o símbolo do Ministério da Saúde argentino, já que os folhetos devem circular nesse país; por último, o grupo adiciona duas páginas de internet dedicadas a informações adicionais sobre o tema *Zika* vírus. Nesse caso, podemos presumir que o grupo apresenta um movimento a

mais e, ao que parece, ao final do processo, percebe a importância da coerência que deve haver entre emissor, público leitor e contexto de circulação do texto.

Nesse caso especificamente, a orientação realizada pela professora da disciplina, no papel de pesquisadora e formadora, nos parece de fundamental relevância, pois, conforme problematiza Schön (2000), para que haja uma atitude reflexiva, que provoque mudanças que conduzam à solução de problemas, o pensamento crítico deve surgir durante a ação, fazendo com que o profissional em formação vislumbre alguma estratégia diferente conforme novas situações forem aparecendo.

Ao analisarmos o conceito que o grupo apresentou, no início e ao final das atividades por meio do questionário diagnóstico, somadas às modificações realizadas ao longo do texto, podemos inferir que os participantes foram capazes de ampliar o entendimento que possuíam com relação ao conceito de *língua, texto e gêneros textuais*.

Preliminarmente, um dos membros do grupo percebe o conceito de gênero apenas como expressão escrita, que parece não se materializar por meio da oralidade, e confunde o conceito de gêneros textuais e tipologia textual. Já o companheiro de grupo entende língua como um idioma e forma de se expressar oralmente e texto como materialização da linguagem escrita.

Posteriormente, no questionário respondido ao final das atividades, o grupo apresenta uma nova elaboração dos conceitos. Percebe que há uma incontável variedade de gêneros textuais e que essa diversidade ocorre a partir de algumas categorias tipológicas, como a injunção/prescrição, trabalhada por meio da construção do folheto informativo. Igualmente afirma que os gêneros textuais surgem e desaparecem em nossa sociedade conforme as necessidades de comunicação da sociedade. Ademais, declaram que os textos são representações da língua, podem ser escritos ou falados e se comportam dentro de algumas regras específicas, ditadas por contratos sociais.

Dando seguimento à apresentação da análise dos dados referente ao critério *contexto de produção*, gostaríamos de destacar outros dois grupos, o A e o C, pois, à semelhança do grupo citado anteriormente, apresentam movimentos relevantes quanto ao referido critério, conforme podemos observar nos excertos apontados a seguir.

Quadro 21– Grupo A: modificações destacadas.

Critério contexto de produção		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
		

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De forma análoga, o grupo C apresenta os seguintes movimentos, apresentados no Quadro 22.

Quadro 22 – Grupo C: modificações destacadas.

Critério Contexto de produção		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
		

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Por meio dos quadros referenciados, podemos observar que os dois grupos apresentam movimentos semelhantes quanto à produção do contexto de produção do folheto.

Com relação ao grupo A, na 1ª versão do folheto, há apenas o registro do símbolo do emissor, que no caso trata-se do *Ministerio de Salud* do governo chileno. O grupo C, igualmente, registra apenas o emissor com um emblema azul, mas neste caso não é possível identificar mais nenhum outro elemento (país de origem, órgão responsável, etc.).

Conforme já mencionado na introdução dessa subseção, durante o desenvolvimento dos módulos II e III da SD1, os participantes puderam observar que não parece haver um modelo estanque quanto às informações que devem ou não aparecer sobre o emissor do texto.

Entretanto, por meio da observação dos *textos paralelos*, parece ser habitual neste gênero o registro de informações mais precisas com relação ao emissor; entre elas, contatos de telefone e e-mail (ou outros meios de comunicação) para que público leitor, por exemplo, possa entrar em contato em caso de dúvidas, ou até mesmo para buscar mais informações sobre o tema em questão.

No caso dos grupos A e C, a professora da disciplina sinaliza aos participantes que não é possível identificar claramente quem é o emissor dos textos na 1ª versão do folheto. Levando em consideração as observações fundadas no que preconiza Nord (2016) e todo o aporte teórico trabalhado nos módulos II e III da SD1, os grupos apresentam uma nova versão do contexto de produção de seus folhetos.

O grupo A apresenta, para a 2ª versão, um contexto de produção mais detalhado: repete o símbolo do *Ministerio de Salud* (Gobierno de Chile) e acrescenta um telefone de contato (*0800*), assim como outros diferentes contatos de redes sociais, como Twitter, YouTube, Flickr e Facebook, informações que são pertinentes e comuns ao gênero folheto. Entretanto, foi sinalizado ao grupo que o Flickr[55] é uma ferramenta de compartilhamento de imagens, não sendo um canal habitual usado pelo órgão emissor do folheto, o Ministério da Saúde.

Para a 3ª versão, então, o grupo A reflete sobre as questões sinalizadas pela professora nas versões anteriores e decide optar apenas

---

[55] O **Flickr** é um site da web de hospedagem e partilha de imagens como fotografias, desenhos e ilustrações, além de permitir novas maneiras de organizar as fotos e vídeos. Caracterizado como rede social, o site permite aos usuários criar álbuns para armazenar suas fotografias e contatar com usuários de diferentes locais do mundo. Para mais informações: https://pt.wikipedia.org/wiki/Flickr.

por três canais de comunicação para o emissor: Twitter, YouTube e Facebook. O grupo toma como parâmetro de decisão o fato de o Ministério da Saúde do Brasil estabelecer comunicação com a população através desses três canais.

Já o grupo B, após as observações realizadas pela pesquisadora, realiza algumas modificações para a 2ª versão: acrescenta o símbolo do Ministério da Saúde do Paraguai, país no qual circulará o folheto; adiciona informações mais concretas da ONG, parceira que realiza a produção do folheto junto ao principal órgão emissor, contendo, assim, informações de contato, como o endereço da organização, telefones e *e-mail*.

Com isso, o grupo já apresentaria informações adequadas com relação ao contexto de produção, porém, a fim de expandir um pouco mais as informações, para a 3ª versão, adiciona a cidade e o país da ONG produtora do folheto, o que denota uma maior consciência quanto à importância de se identificar claramente o emissor do texto.

Por meio dos dois exemplos supramencionados, acreditamos que os movimentos realizados pelos participantes são reflexos das discussões e atividades realizadas nos módulos II e III da SD1, nos quais os grupos puderam perceber que o emissor de um texto é aquela pessoa (ou órgão, instituição, etc.) que desempenha o papel de transmitir, divulgar, propagar determinada mensagem para outra pessoa, com o propósito de *causar um determinado efeito no seu interlocutor*, segundo o que preconiza Nord (2016). A autora ainda salienta que, se nenhum emissor do texto for explicitamente identificado, isso pode nos levar à conclusão de que ele não é importante enquanto indivíduo ou não quer ser conhecido.

Durante o processo de correção das diferentes versões, a professora da disciplina insiste na questão de que, por trás de um texto escrito, sempre há alguém de “carne e osso”, e que conhecer o emissor nos permite contextualizar melhor o texto.

Ademais, os apontamentos realizados pela professora da disciplina tinham como objetivo fazer com que os alunos refletissem sobre uma questão defendida por Nord (2016), na qual a autora afirma que há alguns textos que não nomeiam o autor, como é caso de textos publicitários ou leis, mas em cada um desses casos existe um emissor que, mesmo não sendo mencionado de forma explícita, pode ser identificado pela situação comunicativa, por exemplo, as leis do país, cujo emissor é o Poder Legislativo.

Segundo a autora, o fato de não haver o nome do autor de forma clara e objetiva não deve nos levar à conclusão de que ele não é

relevante como pessoa ou, segundo o gênero, não queira ser identificado, o que não é desejado ao trabalharmos com o gênero informativo folheto.

Ao fazermos um paralelo entre as questões que devem ser consideradas em relação ao contexto de produção de um texto, os movimentos realizados pelos grupos e as respostas dadas pelos participantes dos grupos A e C ao questionário diagnóstico, inferimos que a noção que os alunos possuem com relação a determinados conceitos, como o funcionalismo, a título de exemplo, pode influenciar na forma como concebem a construção de um texto.

A primeira versão apresentada pelo grupo A, na qual há apenas o registro do símbolo do emissor do texto, pode ser resultado do conceito restrito que o grupo apresenta com relação às questões ligadas à funcionalidade da língua. No início das atividades, os participantes desse grupo definem o funcionalismo apenas como uma vertente que se opõe ao estruturalismo linguístico, ou uma vertente teórica que utiliza a prática para ensinar.

Após as atividades propostas pela professora pesquisadora, os participantes ampliam o conceito para além do funcionalismo linguístico, contemplando questões de retextualização/tradução; entendem que, nessa vertente, a linguagem é vista como comunicação social, situada sócio-historicamente, e que o texto traduzido/produzido de uma cultura de partida para uma cultura-meta deve considerar o leitor em prospecção.

Quanto ao grupo C, num primeiro momento, seus integrantes concebem a língua como atividade social que está além dos conceitos de signo linguístico, pois a consideram como *um conjunto de signos que segue uma sequência própria, caracterizada por sons foneticamente modificados por um contexto histórico.* Além disso, entendem o conceito de texto atrelado unicamente à expressão escrita. Posteriormente, no questionário respondido ao final das atividades, reconhecem que a língua está a serviço de um determinado grupo, possui uma função social e se move em diferentes contextos situacionais. Ademais, o grupo entende que a língua, vista como atividade social, se manifesta por meio de textos, orais ou escritos.

Outro conceito que parece ter sido ampliado ao longo do processo por parte do grupo C é a questão da funcionalidade da linguagem. Ao princípio das atividades, o grupo percebe o funcionalismo como uma corrente teórica que apenas aceita a língua com suas “imperfeições” em contexto de uso, ou seja, que na língua pode-se tudo; posteriormente, o grupo menciona a relação entre o uso e o meio social no qual a língua

está inserida, demonstrando que a estrutura gramatical é ponto de apoio à situação comunicativa, sem deixar de considerar o propósito comunicativo, os interlocutores envolvidos e o contexto discursivo em questão.

Para finalizar as análises do critério referente ao contexto de produção, gostaríamos de salientar um último exemplo, representado pelo grupo G, por acreditarmos que os participantes apresentam uma significativa maturidade ao desenvolver o gênero folheto informativo, de acordo com o que podemos visualizar nos excertos destacados a seguir.

Quadro 23 – Grupo G: modificações destacadas.

Critério Contexto de produção	
1ª versão	3ª versão
UNA CAMPAÑA SALUD SECRETARÍA DE SALUD GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO WWW.GOB.MX/SALUD/VIRUSZIKA/OVILLANTAS ¿Puedes contribuir? Si te quedan materiales que ya no utilizas, como tubos de PVC, válvulas, sellador industrial o herramientas, contacte el centro de salud más cerca de ti y disponibiliza lo que puedas. Si tienes una tienda de material de construcción, contribuye con la campaña. Ayuda a tu vecino, multiplica la idea.	UNA CAMPAÑA SALUD SECRETARÍA DE SALUD GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO Busca a los establecimientos comerciales asociados y acceda a un video de construcción de una ovillanta: WWW.GOB.MX/SALUD/VIRUSZIKA/OVILLANTAS Contáctanos: 5000-8500 ¿Puedes contribuir? Si te quedan materiales que ya no utilizas, como tubos de PVC, válvulas, sellador industrial o herramientas, contacta el centro de salud más cerca de ti y disponibiliza lo que puedas. Si tienes una tienda de material de construcción, contribuye con la campaña. Ayuda a tu vecino, multiplica la idea.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O grupo G, no intuito do refinar aspectos relacionados ao público-alvo, define a população mexicana em geral como destinatário do texto e opta por estabelecer uma relação de proximidade com o leitor, ou seja, fazer uso de uma linguagem informal. Ademais, o grupo delimita as grandes cidades mexicanas como contexto comunicativo de circulação do gênero folheto.

Os participantes desse grupo, já na 1ª versão do folheto, apresentam informações detalhadas do emissor do texto. Além disso, buscam um diálogo com o público leitor, pois, logo após os emblemas que identificam o contexto de produção, apresentam uma seção intitulada "*¿Puedes contribuir?"*, na qual o emissor do folheto solicita o apoio do público-meta ao combate do mosquito transmissor do *Zika* vírus, no sentido de disponibilizar materiais para a construção de uma armadilha para combater a proliferação dos ovos dos mosquito transmissor da doença, tema principal do folheto.

A partir dessa estrutura apresentada pelo grupo, a professora da disciplina sugere ao grupo que reflita sobre a necessidade de incluir no contexto de produção um telefone de contato, já que o folheto do grupo tem como objetivo principal oferecer as instruções necessárias para a construção de uma armadilha que captura os ovos depositados pela fêmea do mosquito, haja vista que, durante o processo de construção da arapuca, pode haver dúvidas por parte do leitor.

Conforme podemos observar no Quadro 23, o grupo acata a recomendação sugerida pela professora e, assim, acrescenta um canal de comunicação direta com o público leitor por meio de um número de telefone para sanar dúvidas.

Acreditamos que a maturidade apresentada pelo grupo quanto ao critério contexto de produção pode ser fruto dos conhecimentos prévios apresentados pelos participantes, adquiridos por meio de experiências pessoais vivenciadas pelos integrantes do grupo, ou até mesmo de experiências acadêmicas anteriores às vivências proporcionadas pela professora pesquisadora.

Esses conhecimentos prévios podem ser observados por meio da análise das respostas dadas pelo grupo ao questionário diagnóstico, respondido ao princípio da SD1. O grupo G declara, por exemplo, que os gêneros textuais são formas de comunicação que possuem uma função social e que seu propósito está relacionado diretamente ao interlocutor.

A posteriori, no questionário respondido ao final das atividades, o grupo apresenta uma ampliação de alguns conceitos. Seus integrantes declaram que foram capazes de diferenciar claramente o que é gênero textual e tipologia textual; que uma ou mais tipologias (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção) podem estar presentes dentro de um único gênero; e que os gêneros não são finitos e estão à disposição dos usuários de uma língua, podendo se transformarem de acordo com as necessidades de seus interlocutores.

Ademais, outro fator que pode ter contribuído para uma certa maturidade do grupo é o fato de um dos participantes ter realizado um intercâmbio estudantil de oito meses em Buenos Aires, Argentina, país no qual o aluno estudava Relações Internacionais. Ainda que esse curso não tenha relação direta com a carreira de Letras, tal experiência possivelmente proporcionou ao participante vivências culturais que o fizeram perceber comportamentos socioculturais da linguagem. Além disso, esse participante também era membro integrante do projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[56], o qual lhe permitiu experimentar a iniciação à docência diretamente no ambiente escolar.

Por meio da análise dos oito grupos participantes da pesquisa, notamos que os movimentos apresentados pelos grupos destacados no critério *contexto de produção*, representados pelas letas H, A, C e G, são representativos e se assemelham de forma recorrente nos demais grupos, tais como:

a) dificuldade de identificar de forma coerente a relação entre o emissor, o público-meta e o contexto de produção do texto e manter a correlação entre o planejamento idealizado no roteiro de elaboração do folheto informativo e a 1ª versão do texto;
b) confusão na identificação do emissor do texto, o que, de certa forma, denuncia a falta de percepção da relação direta desse critério com público-meta pretendido.

O grupo G reflete aqueles grupos que desenvolveram de forma coerente o critério *contexto de produção*, demonstrando maior percepção dos elementos trabalhados ao longo das atividades desenvolvidas na SD1, como a relação entre a linguagem não verbal, que identifica o emissor (que tem como objetivo complementar a mensagem do texto), e sua direta relação com o público receptor do texto, situado em um contexto culturalmente determinado; igualmente denota a percepção de que, quanto mais informações forem dispostas de forma a identificar o emissor/contexto de produção do texto, mais estreita será a relação de proximidade com o público leitor.

A seguir, apresentamos a análise e discussão dos dados relativas ao critério *correção gramatical.*

---

[56] Para mais informações, acessar < http://portal.mec.gov.br/pibid>.

5.2.1.5 Critério de análise – ***correção gramatical***

De acordo com Cassany (2011), tratar da correção gramatical implica atentar-se para questões ligadas ao conhecimento do código escrito, que incluem noções gramaticais de fonética e ortografia, morfossintaxe e léxico. De acordo com o autor, essa é uma das partes importantes do código escrito, paralelamente à adequação, coerência e coesão. Sem essas noções, segundo os autores, um escritor é incapaz de produzir um texto efetivamente comunicativo.

Corroborando essa premissa, Nord (2016) ressalta que os aspectos formais de uma língua devem ser vistos como um dos fatores importantes durante o processo de análise textual voltada à tradução/produção textual. A autora afirma, ainda, que o *tradutor/escritor* deve observar a sintaxe típica de um texto (tipo e extensão habitual de cada gênero, distribuição e conexão entre as frases por conectivos), para determinar o modo como a informação textual será disposta.

No caso do folheto, os participantes devem observar que se trata de um texto objetivo, o que implica a presença de uma estrutura mais enxuta, composta por pouca e/ou pequenas frases e uso da linguagem verbal e não verbal, fatores que influenciam o modo como a informação é organizada.

Paralelamente às questões de adequação, coerência, coesão e contexto de produção, discutidas em tópicos anteriores, gostaríamos de sublinhar que a tarefa de correção gramatical dos textos produzidos pelos alunos tem o objetivo de revelar aos participantes a funcionalidade do texto, uma vez que tais questões são exploradas de acordo com as necessidades de cada grupo e as particularidades do gênero folheto informativo (ANTUNES, 2009).

Com o propósito de dar início à apresentação da análise e discussão dos dados relativos ao critério *correção gramatical*, destacamos alguns excertos retirados dos textos produzidos pelos grupos A, C, D e F por entendermos que são representativos e se assemelham aos demais grupos.

Primeiramente, salientamos um equívoco recorrente entre estudantes brasileiros que se dedicam ao estudo da língua espanhola: trata-se do uso do artigo neutro *lo (ex.: lo que me importa en la vida es mi familia; lo lindo de estar aquí es poder tener a mis hijos cerca)* com a mesma função do artigo definido singular *el (ex.: El chico es madrileno)*, ou até mesmo confundi-lo com o pronome complemento

direto *lo*, que é usado em casos de substituição pronominal (*Voy a comprarte* ***el disco*** */ Voy a comprárte****lo****. / Te* ***lo*** *voy a comprar).*

Vejamos, no quadro a seguir, um trecho retirado do folheto informativo produzido pelo grupo A.

Quadro 24 – Grupo A: modificações realizadas.

Correção gramatical		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
Es una enfermedad transmitida mediante picaduras del mosquito Aedes Aegypti, ***lo*** *mismo que transmite*	*Es una enfermedad transmitida mediante picaduras del mosquito Aedes Aegypti,* ***el*** *mismo que transmite [...].*	*Es una enfermedad transmitida mediante picaduras del mosquito Aedes Aegypti,* ***el*** *mismo que transmite [...].*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Por conta desse movimento realizado pelos participantes, a professora da disciplina sinaliza ao grupo a importância de se usar adequadamente os elementos gramaticais e menciona as atividades realizadas no módulo V da SD1, no qual foram ampliadas questões relacionadas às dificuldades dos alunos com relação aos conhecimentos léxico-gramaticais, entre as quais estavam incluídas as questões sobre substituição lexical e pronominal.

A partir disso, a fim de solucionar a referida questão, o grupo buscou respaldo em exemplos encontrados em situações concretas de comunicação. Para isso, revisitam os textos paralelos apresentados pela professora durante o desenvolvimento da SD1 e, além disso, realizam uma breve pesquisa via internet, na qual encontram registros semelhantes em diferentes páginas eletrônicas que tratam do tema *Zika* vírus.

Assim, o grupo justificou a correção do elemento *lo* por *el* por ter encontrado em suas pesquisas casos semelhantes dentro do mesmo contexto, tais como: *"Es una enfermedad transmitida por la picadura del mosquito Aedes aegypti,* ***el mismo que transmite*** *los virus de dengue y la fiebre chikungunya"; "La picadura de un mosquito Aedes aegypti infectado,* ***el mismo que transmite*** *el dengue, zika y la chikungunya, es la principal vía de contagio"; "El virus es transmitido por la picadura de mosquitos infectados del género Aedes, principalmente del Aedes Aegypti,* ***el mismo que transmite*** *el dengue o el chikungunya!", entre outros.*

Dando continuidade às questões de correção gramatical, destacamos outro tema que costuma causar significativa confusão entre

os estudantes brasileiros, a colocação pronominal, conforme podemos visualizar no Quadro 25.

Quadro 25 – Grupo C: modificações destacadas.

Correção gramatical	
2ª versão	3ª versão
ZiKa *¡Todos podemos prevenir**lo**!*	*Zika* *¡Todos podemos prevenir**nos**!*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O excerto destacado está presente na capa do folheto do grupo C, na qual os participantes tentam chamar a atenção do seu público-alvo para o perigo da transmissão do *Zika* vírus. Pelo fato de a 1ª versão ser diferente das outras, os exemplos se referem apenas à 2ª e à 3ª versão.

No caso da 2ª versão, a professora da disciplina sinaliza ao grupo que o uso do pronome complemento *lo*, nesse caso, indica que todas as pessoas podem prevenir o mosquito de algo/alguma coisa, quando a intenção do grupo é dizer ao seu público leitor que todos são capazes de prevenir-se contra o transmissor do *Zika* vírus. Percebendo o equívoco, o grupo revisita os materiais disponibilizados pela professora durante as atividades realizadas no módulo V da SD1, no qual foram trabalhadas questões sobre colocação/substituição pronominal e, a partir disso, realiza as devidas modificações. Assim sendo, o grupo opta por *prevenirnos*, dirigindo-se ao pronome pessoal de 2ª pessoa do plural, *nosotros*, que está implícito na frase (*Todos <u>nosotros</u> podemos prevenirnos*). Dessa forma, os participantes alcançam o seu objetivo comunicativo: incluir o público, junto ao emissor, na luta contra o mosquito do *Zika*.

Dando continuidade à análise dos elementos gramaticais, vejamos, a seguir, alguns exemplos referentes aos grupos D e F.

Quadro 26 – Grupos D e F: modificações realizadas.

Correção gramatical			
	1ª versão	2ª versão	3ª versão
Grupo D	*Sobrevive en clima tropical **e** subtropical.*	*Sobrevive en clima tropical **y** subtropical.*	*Sobrevive en clima tropical **y** subtropical.*
Grupo F	*Cada mosquito hembra coloca más de 100 **ovos por vez**, que*	*Cada mosquito hembra coloca más de 100 **huevos a la vez,***	*Cada mosquito hembra coloca más de 100 **huevos a la vez,***

	*pueden durar un ano **e** medio fuera del agua.*	*que pueden durar un año **y** medio fuera del agua.*	*que pueden durar un año **y** medio fuera del agua.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como podemos observar por meio dos exemplos supracitados, os dois grupos, D e F, cometem o mesmo equívoco com relação ao uso da conjunção *e*. Em língua espanhola, o equivalente é a conjunção *y*, diferença que costuma causar confusão entre os estudantes brasileiros. Em ambos casos, já na segunda versão os grupos fazem as devidas correções, baseados nas intervenções realizadas pela professora.

Ao debruçarmos nosso olhar apenas sobre o grupo F, podemos observar que os participantes fazem uso da palavra *ovos*, em português. Neste caso, notamos a influência da LM, que se repete na continuação, pelo uso da expressão *por vez.*

A professora da disciplina, nesse caso, sinaliza ao grupo algumas questões: palavras e/ou expressões podem nos causar confusão por serem semelhantes à LE; em outras situações, podemos mesclar a LM e LE, criando novas palavras/expressões (sobretudo por causa da proximidade entre o português e o espanhol) e, ainda, que há palavras/expressões que, apesar de serem parecidas em ambos os idiomas, não significam a mesma coisa.

Por essa razão, a professora pesquisadora solicita aos participantes que façam uma busca sobre a palavra *ovos*, além de observar *o* uso da expressão *por vez*, presente na frase *"Cada mosquito hembra coloca más de 100* ***ovos por vez****, que pueden durar un ano e medio fuera del agua"*. Nesse caso, o grupo deve refletir se essa é a forma mais adequada para dizer que a fêmea do mosquito coloca <u>mais de 100 ovos de uma única vez</u> quando se prolifera.

Assim sendo, o grupo apresenta como solução a expressão *a la vez*, pois percebeu, através de pesquisas realizadas em dicionários, que essa locução adverbial significa, em língua espanhola, *simultáneamente*, o que se aproxima mais ao que o grupo deseja comunicar. Durante a pesquisa, os participantes observaram que *por vez*, em espanhol, pode significar *por orden sucesivo y alternado; por parte, por separado de lo demás*, que não representa exatamente o que queriam levar como mensagem ao seu público leitor.

Ainda sobre o mesmo grupo, salientamos, no quadro a seguir, outras questões observadas.

Quadro 27 – Grupo F: modificações destacadas.

Correção gramatical		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
No dejes agua acumulada	*No dejes* ***el*** *agua acumulada*	*No dejes* ***el*** *agua acumulada*
Mantén las botellas ***con la boca abajo***	*Mantén las botellas* ***en posición invertida***	*Mantén las botellas* ***en posición invertida***

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De acordo com o que podemos observar por meio dos exemplos destacados no quadro anterior, o grupo omite o artigo definido masculino singular *el* antes da palavra *agua*, estrutura que é comum em língua espanhola. Após a intervenção da professora, o grupo realiza a correção, adicionando, assim, o artigo *el* antes de *agua*. Além disso, faz uma pequena busca via internet e encontra exemplos semelhantes que dão respaldo à solução dada pelo grupo.

No segundo exemplo destacado no Quadro 27, observamos que o grupo usa a expressão *"con la boca abajo"*, sendo mais usual em espanhol a expressão *boca abajo*, conforme o grupo pôde visualizar em alguns exemplos semelhantes ilustrados pela professora, como: "*La única forma de que no salga el gas es poniendo la botella boca abajo [...], "Algunas bodegas introducen las botellas boca abajo [...]", "Las botellas deben estar en posición horizontal, o boca abajo [...]",* entre outros.

Para além da intervenção da professora, o grupo ainda faz uma busca em dicionários de língua espanhola e, com base na definição dada pela *Real Academia Española* (RAE), opta pela locução adverbial *en posición invertida*, que, segundo o dicionário consultado, significa a mesma coisa que *boca abajo.*

Dando continuidade às análises, direcionando nosso olhar para a questão lexical (vocabulário específico, que seja adequado a cada situação comunicativa), destacamos um exemplo retirado do texto produzido pelo grupo C, ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 28 – Grupo C: modificações destacadas.

Correção gramatical		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
No dejés que el mosquito se crie en ***las cosas*** *que acumulan agua de la lluvia.*	*No dejés que el mosquito se crie en* ***las cosas*** *que acumulan agua de la lluvia.*	*No dejés que el mosquito se crie en* ***los objetos*** *que acumulan agua de la lluvia.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como podemos observar, o grupo usa a palavra *cosas* na 1ª versão para se referir a objetos/recipientes que podem acumular água da chuva e correm o risco de se transformar em pontos de foco do mosquito transmissor do *Zika* vírus.

Vale ressaltar que, nesse caso, a intervenção da professora só foi realizada quando o grupo entregou a 2ª versão do texto. Tal movimento não foi intencional, porém, por conta desse fato, podemos observar que o grupo não realiza nenhuma modificação de forma espontânea. Isso pode nos levar a pensar que o grupo não estava atento à importância de se considerar os elementos lexicais durante a construção de um texto.

Segundo Antunes (2009), o vocabulário funciona como elemento de alicerce na construção de um texto, faz parte de sua "[...] arquitetura, e não apenas como um conjunto de palavras que *têm um significado*" (ANTUNES, 2009, p. 144, grifos da autora).

De acordo com a autora, o estudo do léxico precisa receber mais atenção nos estudos de línguas, pois, para ela, as atividades que cuidam do vocabulário ainda são limitadas, centrando-se apenas em listas de palavras, de exercícios simplistas de sinônimos e antônimos, de forma descontextualizada.

Antunes (2012) ressalta ainda que, para que haja a melhoria da qualidade e funcionalidade de um texto, alguns aspectos devem ser vislumbrados na hora de selecionarmos vocábulos para a elaboração de determinado gênero. Entre eles, a autora cita a questão da temática, que se constitui em uma condição básica para a delimitação das palavras a serem escolhidas. Nesse caso, a professora aponta ao grupo que a palavra *cosa* pode não ser a mais adequada para referir-se a objetos e/ou recipientes suscetíveis ao acúmulo de água.

Outro ponto levantado pela autora é o de que devemos levar em conta o gênero pelo qual a mensagem será vinculada, ou seja, a partir dele é que se farão as escolhas mais formais ou informais selecionadas pelo emissor do texto. Para cada gênero textual existe um tipo de linguagem mais apropriada e, novamente, a palavra *cosa* parece não caber no gênero folheto, texto que se dedica a informar, geralmente, assuntos de valor social, questão igualmente apontada pela professora ao grupo.

Por último, destacamos outro aspecto levantado por Antunes (2012) que, segundo ela, influencia na escolha lexical de um texto: o público-alvo. Dependendo do público, a seleção do vocabulário vai pender para algo mais especializado ou mais popular. Ainda que o público-meta do folheto idealizado pelo grupo C seja crianças entre 7 a

10 anos, estudantes de escolas públicas, é interessante que as escolhas lexicais sejam próprias de um determinado domínio do conhecimento.

À luz dessas questões, a professora da disciplina aponta ao grupo C a importância da escolha lexical no momento da produção textual, ancorada na premissa de que o papel do professor é desenvolver nos seus alunos a habilidade comunicativa e, assim, o ensino do vocabulário também está incluído nos quesitos relevantes de uma boa produção textual (ANTUNES, 2012).

Nesse caso, o papel da professora pesquisadora durante as intervenções é fazer com que os alunos ampliem seus conhecimentos e, além disso, fazer com que reflitam, pensem e construam o seu saber a partir de um processo de reflexão sobre a sua prática (ALARCÃO, 1996).

Ainda no tange à correção gramatical, retomamos no Quadro 29, um excerto retirado do texto do grupo D.

Quadro 29 – Grupo D: modificações realizadas.

Correção Gramatical		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
El mosquito del Zika también transmite el Dengue y la Chikungunya. Con esas medidas, ***evitá*** *a las tres enfermedades.*	*El mosquito del Zika también transmite el Dengue y la Chikungunya. Con esas medidas,* ***evitá*** *a las tres enfermedades.*	*El mosquito del Zika también transmite el Dengue y la Chikungunya. Con esas medidas,* ***evitás*** *a las tres enfermedades.*
No lleven *mosquitos en la valija… y tampoco los* ***traiga*** *a la vuelta.*	***No llevés*** *mosquitos en la valija…y tampoco los* ***traé*** *a la vuelta.*	***No lleves*** *mosquitos en la valija… y tampoco los* ***traigas*** *a la vuelta.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De acordo com o roteiro elaborado, o folheto do grupo D tem como objetivo dar informações ao público adulto (nativos e/ou turistas) que circula no aeroporto nacional de Buenos Aires. O grupo supõe que o seu público-alvo possui algum conhecimento prévio sobre o *Zika* vírus e, por isso, pensa em um folheto mais geral, sem informações minimamente detalhadas.

Ainda que o grupo se dirija a um público mais amplo, não necessariamente argentinos, opta pelo uso do pronome de tratamento

informal *vos*, utilizado por falantes de espanhol da variedade linguística daquele país.

Por essa razão, foi sinalizado ao grupo que, na 1ª versão, a frase que começa com *no lleven* não estaria adequada ao contexto de comunicação, uma vez que a conjugação apresentada se refere ao pronome pessoal *ustedes*. Como segunda opção, o grupo apresenta *no llevés* (referente ao pronome de tratamento *vos*), forma que não é citada pela RAE. Por essa razão, a professora da disciplina solicita ao grupo que verifique se essa segunda opção é comum em território argentino, já que se trata do ambiente escolhido para circulação do folheto. Por meio de algumas buscas, o grupo descobre que essa estrutura verbal é usual entre falantes da América Central e, por essa razão, na terceira versão, apresenta como solução *no lleves*, que a forma adequada ao pronome de tratamento *vos*.

Com relação ao segundo exemplo: *y tampoco los* ***traiga*** *a la vuelta*, no primeiro caso, o grupo utiliza o verbo *traer* conjugado na terceira pessoa do singular (*usted*), o que denota formalidade na Argentina. Na segunda versão, o grupo se confunde e mescla o imperativo afirmativo do verbo *traer* e adiciona a negação. Depois de alguma insistência com o grupo, a professora da disciplina consegue fazer com que os participantes encontrem a opção mais adequada, finalizando, então, com *tampoco los* ***traigas*** *a la vuelta*.

Ainda que questões verbais sejam indicadas por Cassany, Luna e Sanz (2003) como um dos pontos relevantes de coesão textual, a professora da disciplina, ao insistir nas questões de conjugação verbal, tem como intenção sinalizar ao grupo que os verbos presentes em um texto devem manter uma relação lógica durante todo o discurso.

Tal preocupação se dá pelo fato de que o uso do tempo, seja ele presente, passado ou futuro, e do modo verbal (indicativo, subjuntivo, imperativo) está ligado a muitos fatores, que vão muito além dos meramente linguísticos, pois revelam as intenções do emissor do texto, o contexto de comunicação e o significado que se veicula (CASSANY; LUNA; SANZ, 2003).

A partir dos grupos destacados anteriormente, gostaríamos de salientar que estes representam as dificuldades mais recorrentes apresentadas pelos participantes, relativas às seguintes questões gramaticais:

a) uso adequado de pronomes complementos (*directo* e *indirecto*);

b) questões ligadas à colocação pronominal – uso de pronomes junto a verbos que fazem referência a outros momentos do discurso, sem necessidade de repetição das palavras;
c) confusão entre o uso de *el* e *lo* e suas respectivas funções linguísticas;
d) uso inadequado de conjunções e locuções adverbiais;
e) confusão entre palavras em LM e LE, por conta da proximidade entre o português e o espanhol;
f) uso inadequado do léxico;
g) relações verbais e suas respectivas conjugações.

Provavelmente a incidência de alguns erros gramaticais se justifique pelo fato de os alunos participantes da pesquisa serem estudantes da terceira fase do curso, ou seja, no momento da coleta de dados, haviam cursado menos da metade do curso, o que significa que eles não possuem domínio suficiente do idioma, cenário que reforça a importância das intervenções da professora e das consultas a todos os materiais de apoio, proporcionando-lhes a oportunidade de refletirem sobre questões léxico-gramaticais.

Todo o trabalho de correção gramatical realizado junto aos participantes está ancorado na ideia de que a composição de um texto deve ser vista como processo, conforme fomentam Cassany, Luna e Sanz (2003). De acordo com os autores, é muito comum existir entre os alunos a crença de que escrever é um ato automático, que não exige planejamento, e importa apenas o resultado final. Ademais, é muito comum a crença de que um bom texto é somente aquele que está isento de erros gramaticais.

Para desmitificar esses comportamentos, os autores sugerem que o professor crie estratégias que ajudem os alunos a ordenar melhor as ideias, como fazer várias versões do mesmo texto (rascunhos), revisar e autocorrigir os erros sem pressa de chegar ao final da produção.

Além disso, os movimentos realizados pela professora da disciplina, paralelemente à correção gramatical, têm como objetivo central orientar os participantes à ideia, defendida por Antunes (2009, p. 77), de que "[...] existem propriedades que regulam o exercício da textualidade [...]", ou melhor, um texto não se constrói de forma aleatória; ele é norteado por um conjunto de elementos, os quais constituem uma rede de correspondências, que assumem um caráter inteiramente relacional, "[...] de modo que a aplicação de qualquer uma delas revela-se dependente da aplicação das outras do conjunto" (ANTUNES, 2009, p. 77).

Na seção a seguir, apresentamos a análise e discussão dos dados referente à SD2 – *reflexiva*, que resultou na elaboração na *retextualização/tradução* do Projeto 4 da coleção *Saludos*.

5.3 ANÁLISE DA RETEXTUALIZAÇÃO/TRADUÇÃO DO PROJETO 4 – SD2

Antes de darmos início à análise das propostas de *retextualização/tradução* do Projeto 4 da coleção *Saludos* elaboradas pelos participantes da pesquisa, gostaríamos de rememorar que a escolha desse projeto se deu por algumas razões que nos parecem relevantes, tais como: trata-se de uma proposta de *retextualização/tradução*, ou seja, elaboração de uma história em quadrinhos a partir do gênero fábula; o projeto, sob nosso olhar, carece de proposta didática para conduzir um aluno do 6º ano a elaborar a atividade de forma exitosa e consciente do ato comunicativo implícito no processo de retextualização, considerando a importância social de cada um dos gêneros textuais envolvidos e seus elementos intra e extratextuais; ademais, ressaltamos que os pontos gramaticais apresentados no LD (anteriormente à proposta do Projeto 4) não estão conectados à atividade de *retextualização/tradução*, o que dá a entender ao aluno que a gramática é um conteúdo isolado, alheio à construção de qualquer gênero textual.

Diante desse cenário, os participantes da pesquisa propõem a atividade de *retextualização/tradução* do Projeto 4, de acordo com os seguintes critérios de análise (minuciosamente apresentados na seção 4.3 do capítulo 4):

a) apresentação da situação: etapa na qual se deve apresentar, de maneira explícita, o projeto a ser realizado, o problema a ser resolvido; fornecer as informações necessárias para o andamento do projeto de comunicação;
b) primeira produção: etapa reguladora, na qual se deve delimitar uma proposta de produção oral ou escrita; apresentação de um primeiro contato com o(s) gênero(s) a ser(em) trabalhado(s) – primeira produção. Etapa na qual o professor pode observar as limitações e potencial dos alunos; serve como diagnóstico para as etapas posteriores; observação das lacunas apresentadas com relação aos gêneros envolvidos;
c) módulos: propostas de atividades que possibilitem aos alunos trabalhar com diferentes níveis de dificuldades apresentadas na primeira produção e, assim, proporcionem-lhes os

caminhos para resolverem suas dificuldades; exige variedade de atividades;

d) produção final: compartilhamento da produção final com os envolvidos; etapa na qual o professor tem a oportunidade de fazer uma avaliação do tipo somativa, necessária para a observação dos progressos atingidos pelos alunos.

A partir da definição de *retextualização como processo tradutório* definido para esta pesquisa, os participantes devem realizar os seguintes passos ao longo da SD2:

a) propor aos seus alunos-meta[57] um novo texto a partir de outros textos (*textos paralelos*), movimentando-se na mesma modalidade: da escrita para escrita;
b) refinar os conhecimentos em língua espanhola, produzindo um texto do espanhol para o espanhol;
c) respeitar os critérios como objetivo/propósito/intenção da produção escrita, bem como o espaço sócio-histórico-cultural no qual está inserido seu público leitor, que, no caso do projeto, são alunos de Língua Espanhola do ensino fundamental (6º ano).

Vale relembrar que, para que os participantes da pesquisa pudessem *retextualizar/traduzir* o Projeto 4, eles foram guiados constantemente pela professora pesquisadora por meio de algumas ações, elaboradas e aplicadas a partir do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), minuciosamente descrito no capítulo 4, as quais revisitamos a seguir:

a) apresentação da situação: recapitulação dos passos percorridos na SD1; apresentação do Projeto 4 de *retextualização/tradução* aos participantes; relato de suas impressões com relação ao projeto presente no LD; produção oral dos participantes;
b) produção inicial (atividade diagnóstica): ampliação da discussão realizada na etapa anterior; reflexão mais ampla sobre o projeto apresentado no LD; relato das impressões – produção oral dos alunos; produção da 1ª versão da SD;

---

[57] O termo *alunos-meta* será usado a partir desse momento ao fazermos referência aos estudantes do 6º ano, público-alvo para quem está dedicada o vol. 1 da coleção *Saludos*, e supostos alunos para quem os participantes da pesquisa estão desenvolvendo a atividade de *retextualização/tradução*.

c) módulo I – sobre sequência didática: desenho/esboço da 1ª versão da SD – nova proposta; apresentação da 1ª versão da SD – produção escrita dos participantes; revisão de alguns conceitos-chaves;
d) módulo II – sobre gêneros textuais: leitura de fábulas e HQ em LE; observação das dificuldades presentes com relação aos gêneros fábula e HQ; ampliação do conceito de retextualização como processo tradutório;
e) módulo III – retextualizando/traduzindo o Projeto 4: correção das diferentes versões da SD; conscientização para as diferentes etapas de uma SD; ampliação das dificuldades apresentadas;
f) produção final: entrega e publicação no *Moodle* da 3ª versão da SD; apresentação/compartilhamento oral da última versão – seminário – produção oral dos participantes.

Assim como se deu na SD1, os participantes igualmente apresentaram três versões da retextualização. Isso porque consideramos que o processo de escrita de qualquer texto deve ser fruto de um planejamento no qual o *escritor/tradutor* deve delinear o que pretende comunicar e, a cada nova versão do mesmo texto, realizar um refinamento; ou seja, o *escritor/tradutor* ocupa-se em observar se o que está escrito cumpre com os propósitos incialmente delimitados, buscando, assim, um aprimoramento do texto.

5.3.1. Análise da *retextualização/tradução* do Projeto 4 – coleção *Saludos* – SD2

A seguir, expomos os resultados e a análise dos dados referentes aos movimentos realizados pelos participantes na produção da SD2, que culmina na *retextualização/tradução* do Projeto 4 da coleção *Saludos*. Foram analisados os seguintes critérios: **apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final**, os quais estão apresentados nesta ordem.

Tais critérios se entrelaçam e se complementam no momento da construção da *retextualização/tradução* do Projeto 4, porém, para efeitos de análise, apenas são ressaltados de modo pontual para que os participantes da pesquisa possam refletir sobre o aperfeiçoamento do seu texto e alcançar com êxito a sua proposta comunicativa.

Ademais, importa ressaltar que, embora o objetivo principal dessa etapa não seja focar na forma, as questões léxico-gramaticais foram

igualmente pontuadas ao longo do processo de construção das três versões produzidas pelos participantes, com o intuito de buscar a integração da gramática à situação comunicacional proposta e, assim, colaborar para o refinamento do uso da língua oral e escrita.

*5.3.1.1 Critério de análise – **apresentação da situação***

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a apresentação da situação ocupa a primeira posição entre as etapas que compõem uma SD. Nela, o professor responsável pelas atividades deve ocupar-se da exposição da situação comunicativa, ou seja, exibir o problema a ser resolvido pelos seus alunos-meta, visando, ao final de todo o processo, uma produção final.

A fim de darmos início à análise e discussão dos dados, selecionamos excertos da produção elaborada pelos grupos A e B[58], por entendermos que são representativos e se assemelham aos movimentos – dificuldades e soluções – apresentados pelos demais grupos.

Apesar de todo o trabalho aplicado junto aos participantes da pesquisa na SD1, na qual a professora pesquisadora proporciona aos grupos um trabalho prático realizado em diferentes etapas, pudemos observar, por meio da análise das atividades elaboradas pelos participantes, que, na maioria dos casos, eles apresentam algumas dificuldades/limitações ao proporem suas próprias SDs.

No que concerne ao critério *apresentação da situação*, notamos que uma das dificuldades mais recorrentes está relaciona à descrição da tarefa oral/ou escrita a ser realizada pelos alunos-meta, conforme podemos observar por meio do trabalho elaborado pelo grupo A, destacado[59] no Quadro 30.

Quadro 30 – Grupo A: movimentos realizados na SD2.

Critério – Apresentação da Situação	
1ª versão	3ª versão

[58] Os trabalhos finais encontram-se nos anexos.

[59] Todos os excertos destacados na análise e discussão dos dados da SD2 são copiados exatamente da maneira como os participantes idealizaram em suas sequências didáticas, sem correções gramaticais e ortográficas.

Introducción del trabajo a los alumnos: transformación de fábula en historieta Preguntar qué conocen sobre el tema	*Explicar qué cosas los alumnos van a tener que hacer: Transformación de una fábula en una historieta; Deberán reunirse en parejas; Explicar que en la producción final, cada pareja deberá entregar la historieta lista en papel y preparar una presentación en forma de teatro de títeres para la clase; Igualmente, las historietas serán expuestas en el corredor principal de la escuela.*

Fonte: Produzido pela autora (2018).

Conforme podemos observar no Quadro 30, o grupo A não elabora a *apresentação da situação* de forma objetiva, porém, entre a 1ª e a última versão, o grupo busca apresentar de forma mais pontual os passos que devem ser realizados por seus alunos-meta nessa etapa, por exemplo:

a) definem os gêneros envolvidos no processo de retextualização;
b) indicam que os trabalhos serão realizados em duplas e que a produção final será entregue de forma escrita e compartilhada com os colegas de escola, em forma de teatro de fantoches;
c) pretendem desenvolver a produção escrita e oral dos alunos.

Por meio dos dois exemplos supracitados no Quadro 30, inferimos que os participantes apresentam dificuldades ao delimitarem as questões que devem ser contempladas na primeira etapa de uma SD.

Segundo o grupo genebrino, formado pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a *apresentação da situação* deve conter, de forma evidente: o gênero a ser abordado, a quem se dirige a produção, que forma assumirá a produção e os envolvidos nela, ou seja, quem participará do projeto comunicativo.

Entendemos que tais elementos elencados por esses autores são de suma importância para provocar nos alunos um engajamento nas atividades. A partir do momento que o discente tem claro quais os passos a serem seguidos, ele poderá agir de forma mais eficiente sob a situação comunicativa almejada. Ademais, os autores afirmam que a *apresentação da situação* é um momento crucial para o bom desenvolvimento das atividades.

Além disso, acreditamos que essa etapa estabelece uma espécie de “contrato” entre alunos e professor, no qual ficam estabelecidos os desdobramentos necessários à elaboração do projeto comunicativo e a aprendizagem de linguagem a que está associado.

Apesar das limitações apresentadas pelos participantes, o grupo A reconhece que o envolvimento na elaboração de uma SD é importante para a sua formação como profissional de Letras, de acordo com o depoimento do grupo ao final das atividades:

> *Ao longo da disciplina adquiri vários conhecimentos que serão importantes para minha formação como profissional de letras. Destes conhecimentos destaco a aplicação da sequência didática que será muito útil quando terei que fazer estágio [...].* (Grupo A).

Esse grupo declara, ainda, que, além de estudar espanhol, *"estudar sequência didática e aprender a produzir isso foi e é muito gratificante".*

Com o intuito de dar continuidade aos trabalhos de análise e discussão dos dados referentes à *apresentação da situação*, salientamos outro grupo que apresenta movimentos relevantes ao elaborar sua SD, conforme podemos observar no Quadro 31.

Quadro 31 – Grupo B: movimentos realizados na SD2.

Critério – Apresentação da Situação	
1ª/2ª versão	*Hecho actividades anteriores del Libro Didáctico Saludos - declamación de poesía, montar un álbum familiar, libro de recetas típicas brasileras. Pasaremos para el cuarto proyecto* ***- transformar una fábula en historieta, que retoma algunos conceptos de proyectos hechos.***
3ª versão	*Después de haber hecho las actividades anteriores del Libro Didáctico Saludos - declamación de poesía, montar un álbum familiar, libro de recetas típicas brasileñas, pasaremos para el cuarto proyecto -* ***transformar una fábula en historieta,*** *volver a tomar algunos conceptos de proyectos hechos; Esta actividad va sé hecha en pareja, dónde van producir una historieta a través de una fábula, que la maestra asignará a cada estudiante. Iremos explicar todos los pasos de como montar una tirita: presentando elementos de cada género; Informar para los alumnos que los profesores de Artes irán ayudarlos con los dibujos; En el final cada pareja va a presentar su trabajo a sus colegas, además de hacer un scrapbook.*

Fonte: Produzido pela autora (2018).

Marcuschi (2008), ao discorrer sobre os procedimentos que devem estar envolvidos no modelo de SD proposto pelo grupo genebrino, salienta que, na *apresentação da situação*, o professor deve realizar, como o próprio nome dessa etapa sugere, uma apresentação da tarefa a ser desenvolvida pelos alunos envolvidos.

A partir disso, podemos observar que o grupo B não contempla algumas questões pertinentes à *apresentação da situação*, então, durante a correção da 1ª versão, a professora da disciplina sinaliza ao grupo que deve apresentar a situação comunicativa que o aluno-meta deve alcançar e, assim, fornecer-lhe todas as indicações necessárias para a execução do projeto.

Como podemos visualizar no Quadro 31, o grupo propõe uma ampliação dos movimentos a serem realizados apenas na 3ª versão, na qual os participantes contemplam algumas questões relevantes, tais como:

a) delimitação dos gêneros a serem trabalhados na retextualização: uma HQ a partir de uma fábula;
b) definição da forma que assumirá a produção: apresentação aos demais colegas (produção oral) e ilustração por meio de um s*crapbook* (produção escrita);
c) determinação dos envolvidos: os trabalhos devem ser realizados em duplas, com a participação do professor de artes na elaboração do s*crapbook*, o que dá ao projeto do grupo um caráter de interdisciplinaridade;
d) definição do público-alvo: o grupo define que os trabalhos serão compartilhados entre os colegas da própria escola.

De acordo com os excertos apontados no Quadro 31, percebemos que os participantes não propõem uma *apresentação da situação* de forma minuciosa nas duas primeiras versões, tampouco realizam movimentos de ampliação na proposta, fato que ocorre somente na 3ª e última versão, na qual o grupo é capaz de apontar elementos que são importantes para essa etapa de apresentação do projeto, demonstrando reflexão frente às suas escolhas.

Acreditamos que a proposta de expansão delineada pelo grupo na 3ª versão da SD é fruto, em grande medida, das atividades realizadas durante a elaboração da SD2. Isso se deve, em nossa opinião, pelo fato de que, embora a professora da disciplina tenha exposto na *apresentação da situação* da SD1 todos os passos a serem seguidos pelos participantes, para que pudessem experimentar uma atividade de *retextualização como processo tradutório*, naquela ocasião, parece que

eles ainda não estavam conscientes da importância dos movimentos didático-pedagógicos propostos pela professora da disciplina.

Tais considerações são reforçadas, ao nosso ver, ao cotejarmos os movimentos realizados pelo grupo B ao longo do processo de elaboração da proposta de *retextualização/tradução* do Projeto 4 e os depoimentos disponibilizados ao final das atividades, por meio do questionário diagnóstico, no qual esse grupo declara que "*um ponto de suma importância foi o momento de retextualização do LD Saludos"*.

Nesse caso, podemos perceber que os participantes desse grupo não parecem ter consciência dos movimentos didático-pedagógicos envolvidos nas atividades elaboradas na *apresentação da situação* na SD1 e não conseguem perceber o seu próprio processo de aprendizagem enquanto futuros professores licenciados em Letras.

A partir do momento em que os participantes são colocados na figura de protagonista na elaboração de suas próprias atividades de *rextualização/tradução*, isto é, quando são colocados na posição de professores, parecem obter consciência sobre sua proposta metodológica e alcançam o movimento de ampliação da proposta de *retextualização/tradução* do Projeto 4.

Outro ponto de reflexão alcançado pelo grupo diz respeito à análise do referido projeto. Para esses participantes, *"devemos ter criticidade com o material que utilizamos em sala, sabendo relevar/modificar os projetos propostos para um melhor aprendizado".*

Ademais, o grupo ressalta como um ponto-chave entre as atividades propostas pela professora da disciplina, o *planejamento de uma SD*, ou seja, "*a modificação de um projeto presente no LD, que supostamente aplicaríamos numa sala de aula. Processo metodológico de produção de uma aula*".

Assim sendo, inferimos que o grupo percebe a importância de propor a futuros alunos um processo de retextualização e, assim, observar as dificuldades inerentes a esse processo e vivenciar um processo metodológico que, em tese, poderia ser aplicado em situações futuras no exercício da sua docência

A partir da fala do grupo B entendemos que, por meio da atividade de *retextualização/tradução* do Projeto 4, os participantes desse grupo percebem que, embora o LD se constitua como uma importante ferramenta de trabalho no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, é importante refletir sobre esse material didático.

Dessa forma, reforçamos a importância de atividades que levem os profissionais de Letras em formação a observarem de forma crítica

atividades que são propostas em LD para o ensino de línguas e, sobretudo, na forma como estão dispostas as atividades que envolvem o uso de gêneros textuais.

Mediante as afirmações realizadas pelos participantes dos grupos A e B, acreditamos que estes se aproximam àquilo que preconiza Schön (2000) quando afirma que, ao proporcionarmos uma atitude reflexiva aos alunos, oportunizamos uma mudança de atitudes que pode conduzir à solução consciente de problemas. Ademais, o autor afirma que assim o aluno pode vislumbrar estratégias de atuação diferentes daquelas às quais está habitualmente ligado, e aprende a agir conforme as situações forem aparecendo.

Frente a essas considerações, defendemos a importância de movimentos nos quais o estudante de Letras vivencie e construa uma atividade buscando a reflexão sobre o processo do movimento de *retextualização/tradução*, o que nos leva ao encontro daquilo que salienta Schön (2000), ao discorrer sobre a *reflexão na ação*.

Segundo o autor, esse tipo de reflexão possui uma aplicação crítica, pois, quando pensamos de forma consciente sobre as motivações que nos levam a uma determinada ação, temos a oportunidade de reestruturar as estratégias e encontrar novas formas de conceber os problemas a serem solucionados.

Dando continuidade aos trabalhos de análise e discussão dos dados, a seguir, apresentamos nossas considerações relativas ao critério *produção inicial*.

*5.3.1.2 Critério de análise – **produção inicial***

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no momento da produção inicial os alunos tentam elaborar um primeiro texto, oral ou escrito, que, de certa forma, serve de avaliação prévia para si e para o professor conhecer as dificuldades encontradas por eles.

A partir dessa produção, o professor pode definir melhor em quais pontos intervir e guiar os alunos para as próximas etapas da SD, que são os módulos.

A produção inicial é uma etapa reguladora, uma vez que o professor esclarece os alunos sobre os gêneros textuais em questão, os ajuda a perceber o que já sabem e observar as lacunas existentes na produção desses gêneros. Já o professor pode, a partir dessa primeira produção de seus alunos, refinar a SD, adaptá-la no que for necessário e moldá-la às capacidades reais dos alunos.

Entendemos que a produção inicial é ***diagnóstica***, na qual o professor pode detectar as dificuldades dos alunos sobre os temas a serem tratados.

A fim de dar início à análise e discussão dos dados, selecionamos excertos da produção elaborada pelos grupos E e G, por entendermos que são representativos e se assemelham aos movimentos/dificuldades apresentados pelos demais grupos.

A seguir, ilustramos os movimentos realizados pelo grupo E.

Quadro 32 – Grupo E: movimentos realizados na SD2.

Critério – Critério – Produção inicial		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
Cuestionamiento a los alumnos sobre el conocimiento que tienen sobre fábula e historieta, de manera entretenida, preguntando y hablando con ellos sobre sus experiencias con el tema.	*Cuestionamiento a los alumnos sobre el conocimiento que tienen sobre fábula e historieta preguntando y hablando con ellos sobre sus experiencias con el tema.* *Usando siempre de las relaciones con los demás y así progresivamente vivir en una buena convivencia y así alcanzando también las relaciones sociales con la clase.* *El profesor debe estar preparado y abierto a los comportamientos y necesidades que el alumno presenta, así siendo el facilitador del aprendizaje.*	*Cuestionamiento a los alumnos sobre el conocimiento que tienen sobre fábula e historieta preguntando y hablando con ellos sobre sus experiencias con el tema, haciendo preguntas tales como: ¿qué ustedes tienen la costumbre de leer? ¿Ya leyeron alguna fábula? ¿Cuáles? Y Historietas, ¿conocen alguna, cuáles? ¿En portugués, español? Los cuestionamientos tienen como objetivo investigar el grado de familiaridad que tienen los alumnos con relación a los géneros.* *El alumno tiene como tarea de casa leer una fábula o historieta. El deberá presentar su escoja a sus colegas contándoles la historia. La actividad será realizada con los alumnos sentados en círculo, de preferencia*

		al aire libre, con la intención de la participación y del interese de todos, se propone un picnic al final de la tarea.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Por intermédio dos excertos destacados no Quadro 32, podemos observar que o grupo E, diante das intervenções da professora pesquisadora, busca avanços na elaboração dessa etapa.

Num primeiro momento, o grupo não apresenta propostas de atividades concretas, apenas comenta que pretende fazer questionamentos aos alunos sobre os gêneros fábula e HQ, de forma lúdica, mas sem explicitar de que maneira essas ações são realizadas.

Por meio da proposta realizada pelos participantes na 1ª versão, observamos que o grupo não foi capaz de trazer à tona toda a experiência vivenciada na *apresentação da situação* da SD1. Naquela ocasião, a professora da disciplina, entre outras questões, dedicou-se a diagnosticar quais conhecimentos os participantes possuíam sobre o *Zika* vírus, tema sobre o qual deveria tratar o folheto informativo, gênero a ser produzido ao final do processo.

A fim de alcançar o seu objetivo, a professora da disciplina faz questionamentos de forma guiada, relativas ao tema, com o intuito de desvelar que tipo de informações os participantes conheciam em nível nacional/internacional sobre o *Zika*, o que sabiam sobre o mosquito transmissor, sobre prevenção da doença, formas de contágio, etc.

Ao contrário daquilo que os participantes vivenciaram na SD1, o grupo planifica esta etapa de forma aleatória, sem nenhum roteiro de perguntas para nortear os trabalhos de forma mais concreta.

Já na 2ª versão, o grupo ensaia algumas modificações, mas ainda não explicita nenhuma ação concreta diferente daquela apresentada na 1ª versão do texto.

Por conta disso, a professora da disciplina aponta ao grupo a importância de se criar um espaço de diálogo entre o conhecimento novo a ser apresentado ao aluno-meta e aquilo que ele já sabe (conhecimento prévio), de forma que possa haver a construção de sentido.

A partir dessa premissa, a professora alerta os participantes para a questão da aprendizagem colaborativa, o que significa que o professor deve criar uma ponte entre o elemento a ser apreendido e a realidade

presente na memória do estudante. Dito de outra maneira, a construção de sentido será efetiva quando o novo conhecimento tiver conexão ou é reconhecível no mundo real e concreto e faz sentido como parte de sua existência, estabelecendo uma relação de utilidade para o aluno-meta (AUSUBEL, 1982).

Além disso, é importante que os participantes da pesquisa compreendam que nossos alunos-meta, invariavelmente, irão apresentar lacunas frente a um determinado tema e, por essa razão, devemos prever o grau de dificuldade apresentados por eles frente à temática que estamos propondo. Isso significa que o professor deve preparar atividades prévias, a fim de averiguar o que o aluno-meta sabe sobre um determinado assunto (CASSANY, 2008).

Tendo essas premissas como base, e após as intervenções realizadas pela professora da disciplina, o grupo E demonstra, na 3ª versão, uma preocupação em buscar se há familiaridade entre os alunos-meta e os gêneros a serem trabalhados no processo de *retextualização/tradução* da HQ a partir do gênero fábula. Dessa forma, os participantes propõem algumas perguntas pontuais que buscam descobrir se os alunos-meta possuem leituras prévias de fábulas e/ou histórias em quadrinhos, se esses gêneros fazem parte do cotidiano deles, e se já tiveram contado com os referidos gêneros em LE.

Ademais, o grupo amplia a atividade e propõe que os alunos-meta escolham uma fábula ou HQ para apresentar aos colegas. Tal atividade, a nosso ver, pretende criar um laço de colaboração entre os alunos-meta e professor, além de proporcionar maior intimidade com o gênero àqueles que apresentam pouco contato com este.

A partir dos exemplos supracitados, ressaltamos que, no processo de correção das três versões do projeto de retextualização propostas pelos participantes, a professora da disciplina não tem como intuito corrigir o conteúdo das atividades em si. Pretende, sim, conduzi-los a um processo de reflexão voltado à construção de uma proposta metodológica para o ensino de LE e conscientizá-los da importância do fortalecimento de práticas calcadas numa visão sócio-histórica da linguagem, bem como fazê-los perceber suas próprias lacunas enquanto alunos de Letras ainda em formação.

Além disso, a professora da disciplina pretende observar se os grupos são capazes de perceber que, na etapa *apresentação da situação*, busca-se identificar as possíveis lacunas apresentadas pelos alunos-meta com relação aos gêneros envolvidos – fábula e histórias em quadrinhos – e, a partir disso, tenham condições de propor atividades que permitam

o refinamento da SD, a fim de adaptá-la às reais necessidades dos alunos de um dado grupo.

Dando continuidade à análise e discussão dados relativos ao critério *produção inicial*, gostaríamos de dar destaque aos movimentos apresentados pelo grupo G, conforme podemos visualizar no Quadro 33.

Quadro 33 – Grupo G: movimentos realizados na SD2.

Critério – Produção inicial		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
Atividade: leitura de uma fábula; representar (com desenho ou colagem) as imagens que lhes ocorreram ao ler a fábula; identificação de personagens e ações (verbos).	*Actividad grupal en lengua materna. Organizar los alumnos en grupos de 4 y entregar una fábula en portugués diferente para cada grupo junto con una actividad interpretativa para que identifiquen los personajes, hagan una breve descripción de la historia e indiquen la moraleja. Los grupos harán una exposición oral de sus apuntes para sus compañeros y, en seguida, un debate sobre los puntos iguales en las fábulas (características del género). Objetivo: hacer con que ellos hablen sobre características de la fábula para saber qué necesita ser más estudiado.*	*Actividad grupal en lengua materna. Consideración: no todos los alumnos conocen los géneros.* *Organizar los alumnos en grupos de 4 y entregar una fábula en portugués diferente para cada grupo junto con una actividad interpretativa para que identifiquen los personajes, hagan una breve descripción de la historia e indiquen la moraleja. Los grupos harán una exposición oral de sus apuntes para sus compañeros y, en seguida, un debate sobre los puntos iguales en las fábulas (características del género).* *Introducción de la historieta en lengua materna. Exponer una historieta en el pizarrón y hacer una conversación las características de este género. Objetivo: hacer con que ellos hablen sobre características de la fábula para saber qué necesita ser más estudiado.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Conforme podemos observar na 1ª versão, o grupo apresenta uma produção que busca identificar os conhecimentos prévios dos alunos-meta com relação ao gênero textual fábula. No caso do Projeto 4 da coleção *Saludos*, como os alunos-meta devem retextualizar uma fábula em HQ, a professora da disciplina sugere ao grupo que amplie as atividades a serem realizadas na produção inicial, pois é interessante que essa etapa busque conhecer os conhecimentos prévios dos alunos-meta com relação a todos os gêneros envolvidos, a fim de se obter elementos suficientes para vislumbrar os passos seguintes.

A partir disso, o grupo propõe uma ampliação de atividades na 2ª versão, mas ainda somente relacionadas às fábulas. Se o objetivo é buscar o que os alunos-meta sabem a respeito dos gêneros, a professora insiste na ideia de que o grupo deve incluir as HQ na proposta. Assim, na 3ª e última versão, o grupo expande a proposta e planeja detectar o conhecimento prévio dos alunos-meta com relação aos dois gêneros textuais envolvidos.

Por meio dos exemplos dos dois grupos destacados nos Quadros 32 e 33, salientamos que suas dificuldades representam as limitações apresentadas nos demais grupos participantes da pesquisa. Entre as mais recorrentes apontamos o fato de, na maioria dos casos, proporem *apresentações da situação* que abarquem os dois gêneros envolvidos no processo de retextualização; normalmente as propostas culminam na produção ou da fábula ou da HQ. Outra questão regular presente nas produções dos participantes versa sobre a dificuldades que apresentam de formular uma *apresentação da situação* de forma mais objetiva e clara, ou seja, explicitarem quais ações realmente serão propostas.

Ainda que os grupos revelem essas dificuldades, ressaltamos o reconhecimento dos participantes em relação à atividade de retextualização do Projeto 4 da coleção *Saludos*.

O grupo E, por exemplo, destaca como ponto-chave para a sua formação enquanto futuros professores de língua:

> *[...] o aprofundamento do conceito e aplicabilidade dos gêneros textuais, e todo o conteúdo relacionado a este tema, os estudos sobre os conceitos de retextualização e tradução e a aplicação da retextualização no desenvolvimento do folheto*.

Ademais, os participantes desse grupo relatam que as atividades propostas pela professora da disciplina proporcionaram um diálogo

entre a teoria e a prática, e, assim, tiveram a oportunidade de refletir melhor sobre o que aprenderam durante as atividades propostas na disciplina de Língua Espanhola III, por meio do "*desenvolvimento da tarefa sobre sequência didática, [...] colocamos em prática o que aprendemos no decorrer do semestre, saímos da teoria para a prática"*.

Por meio das considerações destacadas pelos participantes do grupo E, reiteramos a relevância das atividades propostas pela professora pesquisadora, tanto na SD1 como na SD2, ambas direcionadas à formação de alunos de Letras.

No que compete à SD1, sublinhamos as atividades propostas relativas ao conhecimento específico da língua espanhola, direcionadas à produção textual dentro de uma perspectiva sócio-histórica da linguagem ao estudante de Letras-Espanhol. Com relação à SD2, salientamos os movimentos de refinamento, aprimoramento e reescrita da proposta de *retextualização/tradução* do Projeto 4, direcionados à reflexão sobre o processo didático-metodológico de criação de uma atividade voltada para o ensino da língua espanhola e o seu diálogo com a formação do futuro docente.

Resumidamente, parece-nos de suma importância proporcionar aos estudantes de Letras esses dois momentos: na SD1 eles vivenciam um processo de *retextualização/tradução* que tem como foco o conteúdo específico e programático da disciplina Língua Espanhola III e, na SD2, atuam como protagonistas na elaboração de uma metodologia baseada no uso dos gêneros textuais e em como aplicá-la como processo tradutório em sua futura sala de aula.

Por meio dos movimentos apresentados pelos participantes do grupo supracitado, somados aos depoimentos dados por eles, podemos perceber que as atividades propostas, elaboradas e aplicadas pela professora pesquisadora apresentaram resultados positivos e alinham-se às ideias defendidas por Azevedo e Piris (2015), para quem os materiais didáticos desenvolvidos para a formação de professores devem contemplar diferentes atividades, baseadas em possibilidades concretas de análise de situações reais, que são passíveis de serem enfrentadas por esses profissionais em formação.

Ainda com relação aos depoimentos oferecidos pelos grupos, igualmente destacamos a fala do grupo G. Ao final das atividades, os participantes desse grupo revelam que as questões de retextualização são um ponto-chave entre as atividades propostas pela professora da disciplina.

Eles entendem que esse tipo de abordagem é relevante "[...] *pois traz muitos conhecimentos juntos, como características de cada gênero,*

e maneiras de se adequar a cada situação [...]*”.* Ademais, o grupo ressalta que o trabalho com SD revela-se como uma abordagem interessante, “[...] *que se for bem planejada, pode agregar diversos conteúdos e render ótimos trabalhos”.*

Por fim, o grupo aponta que as questões estruturais da língua não podem ser esquecidas, pois uma visão mais ampla do conceito de língua não é possível

> [...] *sem a abordagem da língua em seus aspectos estruturais (que não podem ser negligenciados) em consonância com as realidades em que figuram, demonstrando, assim, que estão em uso e por isso devem ser assimilados.*

Por meio do depoimento oferecido pelo grupo, podemos confirmar que os trabalhos realizados pela professora pesquisadora contribuíram de forma construtiva na formação desses participantes, de forma que eles ampliam seu entendimento e apresentam um conceito de língua baseado em sua função, de acordo com o depoimento oferecido ao final das atividades por meio do questionário diagnóstico. Um dos membros afirma que os gêneros “*vão para além de estruturas formais que pudessem estar concebidas de maneira desvinculada de seus propósitos comunicativos formadores”.*

A fim de dar continuidade aos trabalhos de análise e discussão dos dados, a seguir apresentamos os movimentos relativos ao critério *módulos*.

5.3.1.3 Critério de análise – ***módulos***

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nos *módulos* trata-se de trabalhar as dificuldades encontradas na produção inicial e dar suporte aos alunos-meta para que possam superar suas dificuldades.

Conforme já destacado no capítulo 4 deste estudo, em cada módulo, é importante, de acordo com os autores, propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando aos alunos-meta a possibilidade de chegar, por diversas vias, à produção final de maneira exitosa.

Assim sendo, os módulos devem capacitar o aluno-meta a falar sobre o gênero, saber suas características e estrutura, ou seja, os módulos devem trabalhar com uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero, prever, da forma mais exata possível, o destinatário do texto, definir os conteúdos a serem abordados, fazer um

planejamento do texto (roteiro), escolher o vocabulário mais adequado à cada situação comunicativa, entre outras questões.

A fim de dar início à análise e discussão dos dados, selecionamos excertos da produção elaborada pelos grupos C e H, por entendermos que são representativos e se assemelham aos movimentos/dificuldades apresentados pelos demais grupos.

A seguir, ilustramos os movimentos realizados pelo grupo C.

Quadro 34 – Grupo C: movimentos realizados na SD2.

Critério – Módulos	
Módulo I	
1ª versão	*Mostrar fábulas en audiolibros. Pedir para que ellos encuentren los nombres de los animales que aparecen en las fábulas leídas. Trabajar con los nombres de los animales.*
2ª versão	*Lectura de las fábulas: El lobo orgulloso de su sombra, y el león;* ***Actividad:*** *Cambiar el orden de los versos de la fábula, para que los alumnos puedan debatir en grupo las posibles secuencias, hasta llegar en la correcta.*
3ª versão	*En el módulo 1, vamos a conocer un poco más sobre los elementos que componen el género fábula. Observa en estas fábulas los recursos que se utilizan: A cigarra e a formiga; El lobo orgulloso de su sombra, y el león. Después de las lecturas, vamos a debatir cuáles fueran los elementos identificados en las dos fábulas […].* ***Actividad****: El objetivo de esta actividad es hacer con que podamos asociar los versos de la fábula con las imágenes. Cambiamos el orden de los versos de la fábula y añadimos sus respectivas imágenes, para que a través de un debate en clase, descubramos las posibles secuencias, hasta llegar en el orden correcto.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O grupo C, ao longo do processo de produção da SD de retextualização do Projeto 4 da coleção *Saludos*, realiza movimentos relevantes.

Os participantes desse grupo optam por trabalhar, no primeiro módulo, questões ligadas ao texto-fonte, ou seja, ao gênero fábula. Nesse caso, o grupo entende que, ao *retextualizar/traduzir* um texto, o emissor deve ter conhecimento tanto do texto-fonte como do texto-meta, pois cada um apresenta suas especificidades, podem estar dirigidos a um

público-meta diferente, imerso em uma cultura distinta daquela na qual está inserido o texto-base.

Apesar disso, na 1ª versão notamos que as informações fornecidas pelo grupo são reduzidas e, além disso, os participantes sugerem uma atividade de compreensão auditiva, com o objetivo de trabalhar juntos aos alunos-meta o nome dos animais em língua espanhola. O grupo não propõe, por exemplo, uma atividade na qual possam ser exploradas as características do gênero fábula.

A professora da disciplina, a partir dessa lacuna apresentada pelos participantes, relembra ao grupo que, se o objetivo é fazer com que o aluno-meta conheça o texto-fonte, algumas modificações devem ser realizadas. Mesmo assim, o grupo apresenta a 2ª versão ainda de forma limitada, sem contemplar as questões levantadas pela professora na 1ª versão.

Diante disso, a professora retoma junto ao grupo os movimentos realizados na SD1 e na SD2, nos quais foram trabalhadas, junto aos participantes, questões relativas aos gêneros textuais envolvidos no processo de *retextualização/tradução*: no caso da SD1, os gêneros entrevista oral e folheto informativo, e, na SD2, os gêneros fábula e HQ. Em ambas situações, foram trabalhadas questões relativas às dificuldades, limitações e conhecimentos prévios apresentados pelos participantes com relação aos gêneros envolvidos.

A professora da disciplina, igualmente, relembra-os que, assim como eles não dominavam inteiramente as características dos referidos gêneros, muito provavelmente os alunos-meta do 6ª ano, público ao qual o vol. 1 da coleção *Saludos* está dedicado, igualmente apresentariam dificuldades semelhantes.

Assim sendo, o grupo preocupa-se em expandir a 3ª versão do módulo I e demonstra mais maturidade ao propor modificações. Entre elas, os participantes incluem a leitura de duas fábulas, uma em LM e outra em LE, o que demonstra a consciência por parte do grupo relativa ao uso dos *textos paralelos* e, dessa forma, os participantes colocam em prática seus conhecimentos apreendidos ao longo do processo elaborado e proposto pela professora pesquisadora.

Ademais, ao propor a análise e observação de textos em LM e LE, os participantes do grupo colocam em relevo elementos do funcionamento textual, o que para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) constitui-se "[...] um ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão", seja ela oral ou escrita (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

Além dos movimentos citados anteriormente, o grupo adiciona uma atividade na qual o professor deve apresentar aos alunos-meta as especificidades do gênero fábula, como tamanho do texto, tipo de personagens, que são textos que geralmente apresentam um sentido de moral ao final, entre outras.

Nesse caso, os participantes parecem perceber que a atividade modular de uma SD tem como objetivo permitir que o trabalho seja diferenciado e permita que o professor esteja atento aos possíveis problemas específicos de cada grupo, conduzindo as atividades de forma mais concreta (MARCUSCHI, 2008).

Dando continuidade à análise da SD produzida pelos participantes do grupo C, apresentamos no Quadro 35 os movimentos realizados pelo grupo com relação ao módulo II.

Quadro 35 – Grupo C: movimentos realizados na SD2.

Critério – Módulos	
Módulo II	
1ª versão	*Trabajar con los sitios web: http://www.quino.com.ar/mafalda/ y http://www.gaturro.com/. Pedir para ellos que rellenen una tirita en portugués y después rellenen la misma tirita en español. Mostrar la original y hacer las comparaciones oralmente.*
2ª versão	*[...]Traer historietas con los bocadillos en blanco para que los alumnos puedan rellenar, primeramente en portugués y después en español. Después de todo hecho, mostrar la original, haciendo las comparaciones oralmente.*
3ª versão	*En el módulo 2, vamos a conocer un poco más sobre los elementos que componen el género historieta [...]. Observa en estas historietas los recursos que se utilizan: HQ do Chico Bento e outra da Mafalda. Después de las lecturas, vamos a debatir cuáles fueran los elementos identificados en las dos historietas. Actividad: El objetivo de esta actividad es hacer con que podamos recorrernos en las dos lenguas, através del encaje de las frases en los bocadillos de las historietas. Traemos una historieta con los bocadillos en blanco, para que a través de nuestras propias reflexiones los podamos rellenar, primeramente en portugués y después em español.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No módulo II, apesar de a intenção do grupo ser a de propor atividades que trabalhem com o texto-fonte, as HQs, os participantes sugerem, nas suas primeiras versões, atividades que não estão

conectadas entre si, que não revelam um objetivo concreto de reconhecimento e exploração do gênero HQ.

Após as intervenções da professora pesquisadora, o grupo propõe modificações para a 3ª e última versão do referido módulo, como a leitura de duas histórias em quadrinhos, uma em LM e outra em LE. A partir desse movimento, podemos intuir que o grupo demonstra, assim como nas modificações apresentadas no módulo I, um melhor nível de consciência relativa ao uso dos *textos paralelos* e, dessa forma, os participantes colocam em prática as reflexões provocadas ao longo do processo elaborado e proposto pela professora pesquisadora na SD1 e SD2.

Com relação ao módulo III, vejamos no Quadro 36 algumas modificações realizadas pelo grupo C.

Quadro 36 – Grupo C: movimentos realizados na SD2.

Critério – Módulos	
Módulo III	
1ª versão	*Retextualizar la fábula para que encaje en las cajitas de las tiritas.*
2ª versão	*Retextualizar la fábula para que encaje en los bocadillos de la historieta. Actividad: Resumen*
3ª versão	*En el módulo 3, vamos a retextualizar la fábula "El león y la liebre" para que podamos la encajar en los bocadillos de la futura historieta. Actividad: El objetivo de esta actividad es seleccionar los puntos importantes de la fábula, para que podamos dividirla en cinco viñetas. Debatamos en clase las posibles interpretaciones de la fábula, para que después de oír las reflexiones de los colegas, podamos resumirla en cinco partes.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Após a apresentação dos módulos que se dedicam ao texto-fonte (fábula) e ao texto-meta (HQ), o grupo dá seguimento à sua proposta. Assim sendo, o módulo III está reservado ao processo de retextualização em si, ou seja, os alunos-meta devem transformar a fábula e uma HQ.

Como podemos visualizar nas duas primeiras versões, o grupo não oferece informações detalhadas de como esse processo deve ser realizado, não há indicações de como os alunos-meta podem dar início ao processo de retextualizar a fábula.

Tendo isso em vista, a professora pesquisadora relembra ao grupo que essa tarefa justamente tem o propósito de ampliar as atividades propostas no Projeto 4 da coleção *Saludos*, uma vez que,

conforme os participantes puderem vivenciar nas atividades realizadas na apresentação da situação da SD2, no projeto faltam recursos didáticos suficientes para levar o aluno-meta a elaborar a atividade de forma consciente e significativa, como tomar consciência da importância social de cada um dos gêneros a serem trabalhos e seus elementos intra e extratextuais, por exemplo.

Assim sendo, o grupo propõe a 3ª versão do módulo III com algumas alterações. Ainda que a atividade seja semelhante às versões anteriores, o grupo se preocupa em propor uma atividade na qual os alunos-meta possam observar as características da fábula *El león y la liebre*, gênero a ser retextualizado, e propõe um espaço para a exploração dos pontos importantes do texto-fonte, possíveis interpretações para, posteriormente, poderem retextualizá-lo.

Tal movimento apresentado pelo grupo vai ao encontro do que preconiza Nord (2016), para quem saber *sobre o que o emissor fala* é fundamental em todas as abordagens de análise textual voltada à tradução.

Conforme podemos observar, o grupo apresenta dificuldade em propor, nas duas primeiras versões do módulo III, informações detalhadas de como o processo de retextualização deve ser realizado pelo aluno-meta. Ainda que a professora da disciplina tenha oportunizado aos participantes o processo de vivência de um processo de *retextualização como processo tradutório* de forma minuciosa e planejada, na SD1, podemos intuir que a tomada de consciência sobre o processo de elaboração de uma SD não é imediata.

Por essa razão, reiteramos a relevância do trabalho de acompanhamento realizado pela professora da disciplina junto aos participantes. De acordo com Schön (2000), nos cursos de formação, deve-se proporcionar aos futuros profissionais situações que conectem teoria e prática, dando-lhes oportunidade de unir o conhecimento racional (técnico) e as complexidades específicas do exercício de cada atividade.

Ademais, o acompanhamento e condução do professor formador junto à elaboração das etapas de uma SD, como podemos observar pelos movimentos apresentados pelo grupo, pode auxiliar os participantes, alunos de Letras em formação, a perceberem que as etapas modulares precisam buscar a construção progressiva do conhecimento sobre os gêneros a serem trabalhados (MARCUSCHI, 2008).

Dando continuidade às análises, vejamos a seguir algumas modificações realizadas pelo grupo C relativas aos módulos IV e V.

Quadro 37 – Grupo C: movimentos realizados na SD2.

Critério – Módulos	
Módulo IV	
1ª versão	*Elaboración de la primera versión de las tiritas.* *Corrección: Trabajar con las dificultades recurrentes.*
2ª versão	*Elaboración de la primera versión de las historietas.* *Corrección: Trabajar con las dificultades recurrentes.*
3ª versão	*En el módulo 4, vamos a elaborar la primera versión de la historieta. Con el auxilio de los materiales de arte, hagamos la historieta de 'El león y la liebre" en la siguiente secuencia: dividamos la hoja en cinco cuadrados, que representarán las viñetas; seleccionemos cuáles los bocadillos utilizaremos en nuestras viñetas; dibujemos las cinco partes hechas en el módulo 3; rellenemos los bocadillos con las cinco partes hechas en el módulo 3.* *Corrección: El objetivo de esta corrección es identificar los puntos que encontramos más dificultades en la elaboración de la historieta, como: El léxico, La coherencia, La cohesión, La estructura gramatical* *Repaso: El objetivo del repaso es firma los conocimientos trabajados anteriormente en clase.* *Debatamos en clase las dificultades identificadas en la corrección.*
Módulo V	
1ª versão	*Elaboración de la segunda versión de las tiritas.* *Corrección.*
2ª versão	*Elaboración de la segunda versión de las historietas.* *Corrección.*
3ª versão	*En el módulo 5, vamos trabajar más a hondo todas las dificultades debatidas en el módulo 4. Hagamos tres actividades:* *Actividad 1: el léxico* *Actividad 2: cohesión y coherencia* *Actividad 3: las estructuras gramaticales.* *Después de hecha las tres actividades, elaboremos la segunda versión de las historietas.* *Corrección: El objetivo de esta corrección es identificar los errores que persisten en aparecer en la elaboración de la historieta.* *Repaso: El objetivo del repaso es esclarecer los errores identificados en la elaboración de la segunda versión de la historieta. Debatamos en clase los errores.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De acordo com o que podemos visualizar no Quadro 37, os módulos IV e V estão reservados para a produção e correção das versões dos textos retextualizados pelos alunos-meta. No módulo IV, deve ser elaborada a 1ª versão do texto e, no módulo V, a 2ª e última versão. Ademais, ambos os módulos estão reservados para a correção das dificuldades apresentadas pelos alunos-meta ao longo da produção dos textos. Porém, o grupo C não faz menção sob quais critérios e de que maneira esses textos devem ser corrigidos.

Levando em consideração o que preconizam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nos módulos os professores devem trabalhar os problemas apresentados pelos alunos-meta, suas dificuldades e limitações. Assim sendo, para que alcancem um nível de maturidade e apresentem progresso em suas produções, o professor precisa explicitar quais os critérios de correção. Os participantes, no papel de futuros professores, devem ter claro que, ao planificarem toda e qualquer atividade, devem estipular com clareza o que está sendo avaliado, como e quando se avalia.

A partir disso, o grupo propõe, na 3ª versão dos módulos IV e V, algumas modificações que incluem os critérios de avaliação e os pontos a serem trabalhados com os alunos-meta (gramaticais, lexicais, coesão, coerência, etc.). Este fato nos leva a concluir que o grupo percebe que os módulos devem contemplar atividades que levem o aluno-meta a preencher as lacunas apresentadas na produção inicial.

Ademais, podemos inferir que o grupo entende que a estratégia de modularidade de uma SD almeja tratar a língua dentro de um contexto da realidade, conduzindo as atividades para situações concretas do cotidiano. Desta forma, segundo Marcuschi (2008), o aluno-meta tem oportunidade de desenvolver um *trabalho claro e autorregulado*.

No Quadro 38, apresentamos os movimentos de refinamento realizados pelo grupo H.

Quadro 38 – Grupo H: movimentos realizados na SD2.

Critério – Módulos	
Módulo I	
1ª versão	*Trabajar con la fábula, leer, otros ejemplos, abordar las características principales de las fábulas como, la estructura, título, introducción, narración, moraleja.* *Que es un género de extensión breve, con pocos personajes, casi siempre representados por animales que hablan y razonan como seres humanos, también los pronombres de tratamiento, tiempo verbal y otros elementos lingüísticos previamente diagnosticados en la etapa anterior.*

2ª versão	*Trabajar con la fábula, presentar ejemplos en español y en otros idiomas, comparar las diferencias y semejanzas. Distribuir un cuestionario que posibilite refletar más profundamente sobre, la función social, que es un género atemporal de breve extensión, la estructura y los demás componentes lingüísticos identificados en la etapa anterior. Tarea para casa, elegir la fábula para ser retextualizada y la resumir en 10 líneas. Serán hechas dos versiones de esta actividad.*
3ª versão	*Trabajar con la fábula, leer, otros ejemplos en portugués y en español como, A Lebre e a Tartaruga, A Cigarra e a Formiga y O Leão e o Rato. Abordar las características principales de las fábulas como, la estructura, título, introducción, narración, moraleja. Que es un género de extensión breve, con pocos personajes, casi siempre representados por animales que hablan y razonan como seres humanos.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O grupo H, ao longo das três versões da SD de retextualização do Projeto 4 da coleção *Saludos*, foi capaz de realizar algumas modificações com o intuito de afinar o enlace entre os módulos propostos, entretanto, percebemos que os participantes demonstram algumas dificuldades, as quais gostaríamos de sublinhar.

Na primeira produção inicial, os participantes do grupo desejam descobrir o nível de familiaridade dos alunos-meta com relação aos gêneros fábula e HQ. Supondo que eles possuem domínio parcial sobre as características de ambos os gêneros, o grupo H reserva o módulo I para trabalhar o gênero fábula, primeiramente, pois trata-se do texto de partida a ser retextualizado.

Tal atitude dos participantes do grupo parece demonstrar certo nível de consciência sobre a importância de averiguar os conhecimentos prévios dos alunos-meta com relação às características dos gêneros a serem *retextualizados/traduzidos*; contudo, ao apresentar a 1ª versão do módulo I, o grupo demonstra uma preocupação pontual com questões linguísticas, como pronomes de tratamento e tempos verbais.

Durante o processo de correção da proposta elaborada pelo grupo, a professora da disciplina reforça aos participantes que não há necessidade de dar um espaço de destaque às questões gramaticais logo ao princípio das atividades, pois, tendo como base uma visão sócio-histórica da linguagem, entendemos que o mais adequado, nesta etapa, é proporcionar aos alunos-meta uma ampliação dos conhecimentos

prévios em relação à função social do referido gênero e suas principais características.

A partir do movimento apresentado pelo grupo na 1ª versão da etapa *módulos*, percebemos que as experiências vivenciadas pelos participantes, por meio das atividades propostas pela professora pesquisadora na SD1, não foram suficientes para que o grupo tomasse consciência de todas as etapas pelas quais passaram durante a elaboração do gênero folheto informativo.

Ainda que o grupo H tenha demonstrado amadurecimento em relação aos conceitos de *língua, texto e gêneros textuais* ao longo das atividades realizadas na SD1 (conforme destacado nas análises apresentadas na primeira parte desse capítulo), percebemos que os participantes ainda estão conectados à visão mais restrita da língua, que se preocupa, em primeiro plano, com questões meramente estruturais.

Por esse motivo, mais uma vez reforçamos a importância de que esses alunos em formação tenham a oportunidade de, além de vivenciar um processo de *retextualização como processo tradutório*, possam, igualmente, passar pelo processo de elaboração de uma SD, colocando-se no papel de professor atuante, e observar as dificuldades inerentes a esse processo.

Dando continuidade aos trabalhos, salientamos que o grupo leva em consideração as intervenções realizadas pela professora pesquisadora e, assim, propõe para a 2ª versão uma atividade de comparação entre diferentes fábulas em espanhol e em outros idiomas; propõe a observação das características do gênero em questão e, ainda, que os alunos-meta possam escolher a fábula a ser retextualizada e que façam um pequeno resumo desta. Após a entrega da 2ª versão, a professora da disciplina sinaliza aos participantes sobre a definição dos idiomas envolvidos no processo de retextualização, que, neste caso, são o português e o espanhol.

As alterações realizadas pelo grupo denotam sua preocupação em identificar o que os alunos-meta já sabem sobre o gênero a ser *retextualizado/traduzido* e perceber as dificuldades que eles apresentam. A partir disso, podem criar os instrumentos necessários para superar as dificuldades e, se for o caso, repensar os módulos já idealizados.

Posteriormente a todas as considerações da professora, o módulo I foi reformulado na 3ª versão e, assim, o grupo propõe o trabalho com *textos paralelos*, ou seja, o reconhecimento do gênero fábula por meio da leitura de textos em LM e LE, bem como o trabalho das características desse gênero, como sua estrutura, sua tipologia textual (narração), o sentido de moral que sempre existe no final, extensão do

texto, número de personagens (animais personificados em humanos), entre outras questões. A partir disso, o grupo percebe que os alunos devem conhecer o texto de partida e obter as ferramentas necessárias para retextualizá-lo.

Frente às modificações realizadas pelo grupo H ao longo do processo de elaboração do módulo I, podemos inferir que o grupo demonstra uma análise crítica dos materiais idealizados por eles, pois, num primeiro momento, na 1ª versão, os participantes se demostram muito preocupados com questões de cunho gramatical, com foco na forma.

A partir das intervenções realizadas pela professora pesquisadora e das conversas realizadas ao longo das correções, o grupo parece perceber a importância de proporcionar ao aluno-meta, para além da gramática, noções básicas do gênero fábula (texto-meta) e sugere atividades de comparação do gênero em questão, tanto em LE como em LM, incluindo, assim, o uso de *textos paralelos*, oferecendo maiores possibilidades de familiarização das características do texto a ser *retextualizado/traduzido* e aumentando as chances de sucesso da atividade.

Apresentamos, no Quadro 39, os movimentos de refinamento realizados pelo grupo em relação ao módulo II.

Quadro 39 – Grupo H: movimentos realizados na SD2.

Critério – Módulos	
Módulo II	
1ª versão	*Las historietas o "comics". Presentar de otros ejemplos, trabajar, juntamente con las dificultades encontradas en la etapa anterior, cuestiones como comparar los géneros y entender que como pasa con las fabulas, las historietas pueden ser aplicadas a diversos temas, en las historietas la característica principal es encontrarse relata exclusivamente con imágenes y los textos son un complemento. También otros aspectos y características como la estructura, compuesta por cuadro y viñetas, dibujos, bocadillo, texto, onomatopeya, historia y temas como, la origen, inspirada en los jeroglíficos, que es una especie de cuadernillo o libro, o solo una parte de una serie de libretas, tiene la finalidad de relatar un cuento (generalmente irreal o ficticio), con la misión muchos más de entretener y en algunos casos informar.*
	Trabajar con las historietas, presentar ejemplos en español y

2ª versão	*otros idiomas, refletar sobre la ironía en las distintas criticas sociales de cada país, los sonidos de las onomatopeyas, que las imágenes dicen mas que los textos y otras cuestiones definidas anteriormente. Dividir en grupos y solicitar que escriban en un papel preguntas sobre el tema para los colegas. Cambiar entre los grupos los papeles para que contesten por escrito y apunten lo que es novedad. Tarea para casa. 1. Elegir un autor, destacar las características principales de su trabajo. 2. Hacer un esbozo a mano de la historieta, utilizado el texto producido en el módulo 1.*
3ª versão	*Trabajar con las historietas o "comics", presentar otros ejemplos en portugués y en español como, Mafalda, Radicci y Menino Maluquinho. Orientarlos a pensar sobre las características principales como, ironía, sátira y que cambian en los dos países pues tratan de cuestiones sociales distintas y también las dificultades encontradas en la producción inicial. Comparar los géneros y entender que como pasa con las fabulas, las historietas pueden ser aplicadas a diversos temas, en las historietas la característica principal es encontrarse relata exclusivamente con imágenes y los textos son un complemento. También otros aspectos y características como la estructura, compuesta por viñetas, dibujos, bocadillo, texto, onomatopeya, historia y temas como, el origen, inspirada en los jeroglíficos, que es una especie de cuadernillo o libro, o solo una parte de una serie de libretas, tiene la finalidad de relatar un cuento (generalmente irreal o ficticio), con la misión muchos más de entretener y en algunos casos informar*.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A segunda atividade proposta pelo grupo H, o módulo II, fica reservada para o trabalho com o gênero história em quadrinhos, o texto-fonte. Na 1ª versão, o grupo propõe a apresentação do gênero aos alunos-meta, de forma que se trabalhem todas suas características, porém, na 2ª versão, o grupo realiza algumas modificações sem que a professora da disciplina tenha solicitado refinamentos, pois a proposta estava adequada e coerente aos objetivos do projeto de retextualização.

Essa atitude autônoma dos participantes do grupo H nos revela que os movimentos realizados no módulo anterior foram apreendidos, pois, neste caso, o grupo apresenta movimentos mais precisos na elaboração do módulo II, tais como: expansão das atividades do módulo, a fim de contemplar as características do gênero HQ, solicitam que os alunos-meta se dividam em grupos e façam perguntas aos colegas sobre a temática das HQ apresentadas. Além disso, o grupo propõe que cada

grupo de alunos-meta faça uma busca sobre um autor de HQ e suas principais características e, para finalizar, solicita que façam um esboço do gênero em questão, tendo como base o texto produzido no módulo I.

A professora da disciplina, em conversa com o grupo H, aponta aos participantes que esta última proposta não é coerente em relação ao conjunto de atividade, uma vez que não foi solicitado aos aluno-meta a produção de nenhum texto no módulo I.

Por meio das intervenções realizadas pela pesquisadora, o grupo volta à proposta inicial feita na 1ª versão e propõe apenas a familiarização dos alunos em relação ao gênero HQ, tendo como objetivo final que os alunos dominem o texto que irão produzir, o texto-meta.

Vejamos, a seguir, as modificações relativas aos módulos III e IV.

Quadro 40 – Grupo H: movimentos realizados na SD2.

Critério – Módulos	
Módulo III	
1ª versão	*Orientaciones para la elaboración de un guion, para retextualizar, sin perder el sentido del moral contenido en la fábula. En esta tarea serán realizadas dos versiones del guion. Elegir una pareja para hacer el trabajo. Indicar sitios web para la construcción de la historieta. (Esta etapa será hecha en conjunto los profesores de informática). Para esta actividad serán necesarias dos o más versiones corregidas, para que sea posible reordenar los contenidos, inserir o sacar datos del texto, hacer revisiones gramaticales y ortográficos, sacar dudas puntuales particulares y observar las dificultades encontradas en el proceso entre la primera versión hasta la producción final.*
2ª versão	*Producir en conjunto con el laboratorio de informática la historieta pre elaborada. Serán necesarias tres versiones corregidas y paralelamente se trabajará por medio de ejercicios las dificultades verificadas en la realización del resumen y del esbozo de la historieta.*
3ª versão	*Orientaciones para la elaboración de un guion, que sirve para ordenar de manera sistemática para retextualizar, sin perder el sentido del moral contenido en la fábula. En esta tarea serán realizadas dos versiones del guion. El trabajo será hecho en parejas. Para esta actividad serán necesarias dos o más versiones corregidas, para que sea posible reordenar los contenidos, inserir o sacar datos del texto, hacer revisiones*

	gramaticales y ortográficos, sacar dudas puntuales particulares y observar las dificultades encontradas en el proceso entre la primera versión hasta la producción final.
Módulo IV	
1ª versão	-
2ª versão	-
3ª versão	*Producir en conjunto con el laboratorio de informática la historieta pre elaborada. Serán necesarias tres versiones corregidas y paralelamente se trabajará por medio de ejercicios las dificultades verificadas en la realización del resumen y del esbozo de la historieta.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como podemos observar por meio dos excertos destacados no Quadro 40, nas três versões do módulo III, o grupo propõe a produção de um roteiro de elaboração do texto-meta, que deve ser realizado em duplas, elaborado em duas ou mais versões, nas quais o professor deve trabalhar junto aos alunos-meta as dificuldades que venham a apresentar ao longo do processo, e o 4º módulo se transforma numa expansão da proposta idealizada no módulo III.

O módulo IV é acrescentado apenas na 3ª versão, na qual o grupo demonstra sua preocupação em reservar um espaço específico para a elaboração da HQ propriamente dita, já que no módulo anterior os alunos-meta têm a oportunidade de montar um roteiro de elaboração.

Ainda que o grupo não tenha explicitado os critérios de avaliação das três versões produzidas pelos alunos, tampouco tenha definido quais seriam os conteúdos a serem trabalhados durante as correções das diferentes versões, percebemos que os participantes revelam sua preocupação em oportunizar ao aluno-meta um momento para organizar suas ideias e planejar o texto a ser produzido. Segundo Cassany, Luna e Sanz (2003), o planejamento de um texto é essencial para garantir seu funcionamento adequado, coeso e coerente.

Além de darmos destaque aos movimentos de reconstrução dos módulos propostos pelo grupo H, gostaríamos de sublinhar que, para os participantes desse grupo, as atividades elaboradas e aplicadas pela professora da disciplina tiveram uma repercussão positiva, segundo o depoimento do grupo ao final das atividades.

Entre os pontos-chave, o grupo destaca

> [...] *a SD como muito relevante para a nossa formação, que nos instruiu à organização sistemática, para nos ajudar a avaliar com mais*

> *êxito as dificuldades e especificidades de cada aluno, e retomar se for preciso e assim com o comprometimento do professor facilitar o aprendizado.*

A seguir, apresentamos a análise e discussão dos dados referentes ao critério *produção final*.

*5.3.1.4 Critério de análise – **produção final***

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma SD deve ser finalizada com a produção de um texto, seja ele oral ou escrito. É o momento no qual os alunos podem colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. Além disso, é o momento no qual o professor pode avaliar seus alunos, observando todo o processo, e não somente o produto final. Dito em outras palavras, nessa etapa o professor tem a oportunidade de observar a evolução dos alunos desde a primeira produção até o presente momento, como também observar o aluno enquanto produtor de textos e analisar o seu processo de aprendizagem ao longo do processo.

A fim de dar início à análise e discussão dos dados relativos à produção final, selecionamos excertos retirados dos textos produzidos pelos grupos D e F, por entendermos que são representativos e se assemelham aos movimentos/dificuldades apresentados pelos demais grupos. A seguir, apresentamos as três versões elaboradas pelo grupo D.

Quadro 41 – Grupo D: movimentos realizados na SD2.

Critério – Produção final	
1ª versão	*Na sala de aula as duplas irão colar as cartolinas com as histórias em quadrinhos criadas e fazer a apresentação por meio de dramatização. Assim o professor, além de todos os elementos já trabalhados, poderá mostrar aos alunos que a história por eles lidas poder ser interpretada e reinventada de várias formas.*
2ª versão	*Na sala de aula as duplas irão colar as cartolinas com as histórias em quadrinhos criadas e fazer a apresentação por meio de dramatização. Assim o professor, além de todos os elementos já trabalhados, poderá mostrar aos alunos que a história por eles lidas pode ser interpretada e reinventada de várias formas.*
	Na sala de aula as duplas irão colar as cartolinas com as histórias em quadrinhos criadas e fazer a

3ª versão	*apresentação por meio de dramatização. Assim o professor, além de todos os elementos já trabalhados, poderá mostrar aos alunos que a história que eles leram e dramatizaram pode ser reinventada de várias formas.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como podemos perceber por meio do Quadro 41, o grupo D não realizada modificações ao longo das três versões da *produção final*. Em conversa com a professora da disciplina, fica entendido que suas escolhas estão conectadas às etapas anteriores, e o grupo consegue, de maneira geral, manter-se coerente ao longo do processo.

Entendemos que o grupo poderia, sim, fazer aprimoramentos ao longo da construção das versões para a *produção final*, porém, gostaríamos de dar ênfase ao fato de que o grupo D, antes de chegar à *produção final*, propõe, no módulo VI, entre outras questões, a elaboração da versão final da retextualização a ser produzida pelos alunos-meta em forma de desenho, materializada em uma cartolina e produzida em parceria com o professor de Artes.

Neste sentido, os participantes do grupo pretendem proporcionar aos alunos-meta um momento de descontração e desenvolvimento da criatividade artística, além de propor um trabalho interdisciplinar entre o professor de línguas e o de Artes. Ademais, o grupo pretende que os alunos-meta façam uso da imaginação e utilizem materiais diversos para produzirem seus desenhos e concluírem a etapa de retextualização do texto.

Após a realização da etapa de produção das cartolinas, o grupo propõe que a *produção final* seja realizada por meio de uma dramatização da HQ, e definem como público-alvo os colegas de escola.

Importa ressaltar que o grupo, ao perceber que a retextualização exige dos alunos-meta conhecimentos diferentes daqueles que devem ser acionados em uma dramatização, reserva o módulo VII (anterior à *produção final)* para ensaios, a fim de que os alunos-meta possam se preparar para a representação.

Essa proposta de produção final apresentada pelo grupo D, que inclui mais um movimento de retextualização, além daqueles já propostos pela professora da disciplina, leva-nos a intuir que o grupo apresenta um posicionamento maduro e reflexivo com relação à atividade. Isto porque, ao fazermos uma comparação desse grupo com os demais, percebemos que, de alguma maneira, ele está preocupado em proporcionar aos alunos-meta um novo processo de retextualização: da HQ para a teatralização.

Dando continuidade às análises, destacamos o trabalho realizado pelo grupo F, ilustrado no Quadro 42.

Quadro 42 – Grupo F: movimentos realizados na SD2.

Critério – Produção final		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
Presentación a los colegas en forma de teatro.	*Presentar la retextualización en forma de teatro a los colegas*	*Preparación del escenario con la fijación de las cartulinas en la sala. Confección de máscaras de los personajes.* *Ensayo* *Presentación a los colegas en forma de teatro.*

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O grupo F, assim como grupo D, mencionado anteriormente, igualmente sugere como *produção final* representação da retextualização, a fim de que os alunos-meta possam compartilhar com demais colegas de escola os textos produzidos.

Porém, ao contrário daquilo que é elaborado pelo grupo D, os participantes do grupo F não preveem uma preparação para essa atividade, na qual os alunos possam compreender as especificidades da apresentação oral (teatro), conforme podemos visualizar na 1ª e 2ª versão da SD destacadas no Quadro 42.

Levando em consideração as observações realizadas pela professora da disciplina com relação a essa questão, o grupo, então, sugere para a 3ª versão uma ampliação das atividades a serem realizadas na produção final. Assim, os participantes propõem que deve haver um ensaio da apresentação, organização do cenário e confecção de máscaras para os alunos-meta usarem durante a encenação.

A partir dos movimentos realizados por ambos os grupos, podemos perceber que eles pretendem finalizar o processo de criação da retextualização do Projeto 4 da coleção *Saludos* de forma lúdica, proporcionando aos alunos-meta um momento de descontração.

Ademais, entendemos que os grupos D e F apresentam movimentos de reflexão, principalmente ao proporem um momento reservado à preparação e produção da apresentação oral. Ainda que os grupos não tenham dedicado um espaço específico para tratar com os alunos-meta tais questões, percebe-se que ambos tentaram, de alguma forma, fazer essa separação entre as atividades, ou seja, marcar um

espaço entre a retextualização da fábula em HQ e, logo em seguida, outro espaço para a dramatização.

Com o propósito de encerrar a etapa de análise e discussão dados referentes à SD2, salientamos que grupos, após o processo de elaboração da retextualização do Projeto 4, revelam que os movimentos elaborados e propostos pela pesquisadora, sobretudo no que se refere aos movimentos de retextualização, são de suma importância para sua formação enquanto futuros professores, pois podem *trabalhar com esse conteúdo com mais autoridade*. Por último, declaram que os conhecimentos adquiridos lhes dão suporte para trabalhar com mais propriedade, pois *"[...] proporciona a possibilidade de desenvolver atividades com ações mais dirigidas e organizadas*."

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que possamos pontuar nossas considerações finais sobre o presente estudo, retomamos às perguntas-chave que norteiam nosso trabalho, as quais buscamos responder a seguir:

a) *De que maneira a proposta da SD apoiada na retextualização como processo de tradução auxilia no processo de produção escrita dos estudantes de Letras?*
b) *Sob essa perspectiva, como o processo tradutório por SD pode servir como estratégia à formação reflexiva de futuros professores de LE?*

Ao nos debruçarmos primeiramente às questões relativas à produção escrita, tomamos como base para nossas considerações todas as ações apresentadas pelos participantes da pesquisa ao longo do processo de elaboração do gênero folheto informativo. A partir dessa r*etextualização/tradução*, proveniente das atividades aplicadas na SD1, constatamos que a elaboração e aplicação de atividades por meio de SD proporcionam movimentos edificadores em relação à produção textual em LE.

Tais movimentos positivos se materializam nas produções do gênero folheto, 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 participantes.

Por meio dos movimentos de aprimoramento textual realizado, observamos *retextualizações/traduções* de textos que se concretizam no gênero textual folheto informativo, capazes de alcançar um novo propósito comunicativo, idealizado pelos participantes durante a elaboração do roteiro de planejamento do texto (*guión*). Dito de outra forma, observamos que os textos elaborados foram refinados a cada nova versão, gerando, assim, *retextualizações/traduções* capazes de produzir sentido ao novo público-meta, na nova cultura, no novo gênero em que foram produzidos e na nova situação comunicativa proposta.

Essas observações nos dão respaldo para sustentar a premissa de que atividades de *retextualização como processo tradutório*, concebidas em forma de atividades modulares (SD), podem, sim, funcionar como suporte facilitador à produção textual de estudantes de Letras em formação. Isso porque entendemos que a produção de um texto, seja ele

oral ou escrito, é um processo no qual o texto deve ser aprimorado ao longo de suas versões.

Por meio das atividades propostas na SD1 – *vivenciada,* os participantes puderam perceber que a construção e compreensão de um texto envolve elementos internos e externos à língua. Os primeiros fazem referência aos conhecimentos gramaticais de fonética, ortografia, morfossintaxe e léxico. Os externos são aqueles fundados na situação sociocomunicativa específica na qual está inserida a língua, como a cultura e o espaço sócio-histórico, por exemplo.

A partir desses elementos, os alunos puderam perceber, ao longo da elaboração das diferentes versões do gênero folheto, 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, 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 a elaboração de um texto vai muito mais além de questões linguísticas se concretiza por meio de alguns depoimentos dados pelos participantes em resposta ao questionário diagnóstico. Ao elencar alguns pontos relevantes ao final da disciplina, o grupo B, por exemplo, aponta a coesão e coerência como "[...] *assuntos importantes para a nossa construção de texto"*.

O grupo A, por sua vez, aponta: "*[...] estudarmos o texto de Cassany sobre coesão, coerência, adequação, também foi bem importante para termos um pouco mais de precisão e conhecimento [...]"*. Paralelamente aos grupos supracitados, o grupo G aponta que "*em termos de conceitos teóricos, também foram importantes as discussões sobre os aspectos extralinguísticos coesão, coerência e adaptação"*.

Ademais, acreditamos que a aplicação da SD1 junto aos participantes lhes proporcionou um olhar mais amplo com relação ao processo de produção textual, pois os grupos envolvidos experimentaram a prática da linguagem em diferentes situações comunicativas, uma vez que cada grupo tem a oportunidade de elaborar o mesmo gênero, porém, visando contextos comunicativos diferentes. Além disso, os participantes puderam contar com o exercício de pesquisa a *textos paralelos*, os textos de apoio que auxiliam o *emissor/tradutor* na produção escrita.

Igualmente, os grupos participantes tiveram a oportunidade de praticar a 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 *emissor/tradutor*.

Importa ressaltar que, ainda que os participantes da pesquisa estivessem matriculados na 3ª fase do curso de Letras-Espanhol e não possuíssem domínio absoluto de questões linguísticas em língua espanhola, entendemos que todos os movimentos aplicados por meio da SD1 sustentaram os participantes de forma positiva durante a construção do texto, proporcionando-lhes segurança ao longo do processo.

Isso pode ser observado, por exemplo, quando um dos participantes do grupo H afirma que um dos pontos importantes da disciplina foi ter "*o entendimento em relação aos gêneros textuais e sua importância no aprendizado de língua materna e segunda língua";* ou, ainda, quando um dos participantes do grupo E relata: "*o aprofundamento do conceito e a aplicabilidade de gêneros textuais, e todo o conteúdo relacionado a esse tema".* Por meio dessas informações podemos inferir que os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar a produção textual de forma contextualizada e entender que o estudo de uma língua vai muito além do fato de simplesmente saber um idioma.

Ademais, entendemos que a proposta aplicada pela professora da disciplina, a SD1 – *vivenciada*, proporcionou um diálogo profícuo entre teoria e prática durante o processo de formação dos participantes, ou seja, eles tiveram oportunidade de se conectarem a textos teóricos relacionados ao processo de *retextualização como processo tradutório* durante os oito movimentos modulares da SD1 e, assim, colocar em prática os conhecimentos trabalhados ao longo da SD, o que culminou na elaboração do gênero textual folheto informativo sobre o *Zika* vírus, temática em voga na ocasião.

Por intermédio das atividades aplicadas na SD1, entendemos que os participantes puderam experimentar uma proposta de produção textual que ultrapassa os modelos gramaticais normativos, o que, sob nosso olhar, pode despertar no estudante de Letras em formação o senso crítico, no qual ele possa conhecer os recursos linguísticos a partir do contexto em que são utilizados.

Além disso, por meio dessa perspectiva, acreditamos que alguns conceitos relevantes para um profissional de Letras foram ampliados, tais como a noção de *língua, texto e gênero textual*. Tais considerações podem ser constatadas nos depoimentos concedidos pelos participantes nos questionários diagnósticos, aplicados antes e após a realização das

atividades propostas e destacados durante a análise e discussão dos dados da SD1.

Tomando como exemplo o conceito de *língua*, a maior parte dos participantes a entendia apenas como expressão oral, e esta, por sua vez, como algo distante do conceito de *texto*, ou seja, para a maioria, *língua* era a materialização da oralidade e *texto* a manifestação da linguagem escrita.

De acordo com o que podemos observar ao longo das análises das atividades propostas na SD1, observamos que muitos grupos apresentam uma nova elaboração de conceitos. A noção de *língua* passa a ter uma conotação histórica, construída e (re) construída ao longo dos tempos, e isso significa que ela se adequa aos costumes atrelados a um tempo e espaço, demonstrando um comportamento variável. A noção de *texto*, por sua vez, se amplia quando os grupos entendem que este pode ser tanto escrito quanto oral; que se concretiza a partir da noção de mundo do leitor (receptor), de suas experiências vividas, da sua cultura e seu sistema de crenças, além de se comportar dentro de algumas regras específicas, ditadas por contratos sociais.

Como último aspecto, não podemos deixar de ressaltar que os refinamentos dos textos produzidos pelos participantes foram possíveis por meio do constante acompanhamento da professora pesquisadora durante o processo. Conforme já salientado no capítulo anterior, entendemos que são de suma importância as intervenções realizadas pelo professor formador ao longo do processo de produção textual, pois é inegável a maturidade acadêmica que prevalece na figura docente sobre o aluno. Além disso, perante o trabalho modular (SD), o professor, além de contribuir para a produção textual em si, ainda tem mais possibilidades de guiar os participantes no processo de reflexão do papel sócio-histórico-cultural da linguagem.

Mediante a proposta de SD apoiada na *retextualização como processo tradutório*, a professora da disciplina tem como intuito proporcionar aos participantes um espaço para produção textual sob a ótima funcionalista, tanto da linguagem como da tradução, e trabalhar conteúdos específicos do curso de Língua Espanhola III.

A partir disso, de todo o trabalho realizado na SD1, que serviu de suporte para as atividades propostas na SD2, nos perguntamos: s*ob essa perspectiva, como o processo tradutório por SD pode servir como estratégia à formação reflexiva de futuros professores de LE?*

Tendo como ponto de partida as ações apresentadas pelos participantes ao longo do processo de *retextualização do* Projeto 4, provenientes das atividades aplicadas na SD2, constatamos que os

movimentos propostos pela professora pesquisadora proporcionam reflexões relevantes aos participantes em relação à construção de um projeto de *retextualização/tradução* de gêneros textuais.

Essas reflexões se materializam por meio dos refinamentos propostos pelos grupos a cada nova versão da retextualização, nas quais eles buscam contemplar todas as etapas que compõem uma SD, como: *apresentação da situação, produção inicial (atividade diagnóstica), módulos e produção final.*

Frente à análise das propostas de retextualização do Projeto 4 produzidas pelos participantes, percebemos que essas foram sendo refinadas a cada nova versão, gerando, assim, sequências didáticas conectadas ao propósito inicial idealizado pela coleção *Saludos*, a retextualização de uma fábula em história em quadrinhos. Tais constatações nos levam a perceber que o processo tradutório por SD pode servir como estratégia à formação reflexiva de futuros professores de LE.

Acreditamos que a cada nova versão da SD, com o apoio das intervenções realizadas pela professora, os grupos puderam observar que a língua é um conjunto de práticas sociais, assim como os gêneros textuais. Isso porque, ao analisarem o Projeto 4 durante as atividades propostas pela professora pesquisadora na SD2, os participantes percebem que a proposta do Projeto 4 não apresenta recursos didáticos para levar um aluno do 6º ano a elaborar a atividade de maneira consciente e significativa; tampouco proporciona a esse aluno uma tomada de consciência sobre a importância social de cada um dos gêneros envolvidos na retextualização: a fábula e a HQ.

Resumidamente, por intermédio da análise das diferentes versões da SD produzida pelos participantes, podemos observar que houve um exercício de percepção da produção textual como atividade sócio-histórico situada, e que o trabalho modular deve seguir uma ordem natural de sucessão dos conteúdos (do menos complexo para o mais complexo) e não pode ser realizado de forma fortuita.

Entretanto, ainda que os participantes tenham realizado movimentos positivos durante as atividades propostas na SD1, que se propunha a servir como base didático-pedagógica para a SD2, observamos, ao longo do processo, que os grupos apresentam algumas dificuldades ao proporem suas SD de retextualização do Projeto 4.

Ainda que tenham vivenciado na SD1 todas as etapas que constituem uma SD, percebemos que os participantes apresentaram algumas dificuldades, tais como: dificuldade em promover uma apresentação da situação de forma explícita; em propor atividades que

permitam aos alunos revelarem seus conhecimentos prévios (familiaridade com os gêneros envolvidos); a produção inicial geralmente contempla apenas um dos gêneros, ou a fábula – texto-fonte, ou a HQ – texto-meta; dificuldades em definir os critérios de avalição das diferentes versões produzidas pelos alunos; limitação em propor atividades concretas e objetivas, entre outras.

Percebemos que essas dificuldades foram sendo sanadas ao longo do processo de construção das três versões da *retextualização/tradução* do Projeto 4, no qual os participantes tiveram oportunidade de elaborar a sua própria atividade e de se colocarem no papel de futuros professores e, assim, perceber dificuldades inerentes a esse processo.

Por essa razão, reforçamos a necessidade de que o aluno, durante o curso de Letras, seja exposto a processo vivenciado, no papel de aprendiz, mas que também seja exposto a um projeto no qual ele possa atuar como futuro professor, possa refletir sobre seus passos e vislumbrar seu espaço como futuro licenciado em Letras.

O destaque que damos a toda a experiência proporcionada pela professora pesquisadora aos alunos se justifica, ao nosso ver, ao considerarmos as evoluções que os participantes apresentam entre início e o final das atividades.

Ademais, observamos que, por meio das atividades propostas na SD2 – *reflexiva*, os grupos tiveram oportunidade de perceber que tais movimentos elaborados e aplicados pela professora pesquisadora, de alguma forma, causam um impacto positivo em suas formações enquanto futuros professores de LE.

Esse reconhecimento se materializa por meio dos depoimentos concedidos pelos participantes ao final das atividades. Ao elencarem pontos-chave que eles consideram relevantes para a sua formação enquanto futuros professores de língua, podemos observar que o trabalho por meio de SD sob a perspectiva de *retextualização como processo tradutório* foi construtiva, de acordo com a fala de alguns grupos, conforme ilustramos a seguir.

Depoimento grupo C:

> *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. A SD é uma boa maneira de organização dos conteúdos e uma*

> *ótima ferramenta para o estudo dos gêneros textuais em línguas*. (Grifos nossos).

Outros dois grupos que salientam a relevância da proposta aplicada pela professora da disciplina como algo positivo são os participantes dos grupos B e H.

Depoimento grupo B:

> *Um ponto de suma importância foi o momento de retextualização da coleção Saludos. Como futuros professores, devemos ter criticidade com o material que utilizaremos em sala, sabendo relevar/modificar os projetos propostos para um melhor aprendizado* [...]. (Grifos nossos).

Depoimento do grupo H:

> *Sem dúvidas, elenco a SD como muito relevante para a nossa formação, que nos instruiu à organização sistemática para nos ajudar a avaliar com mais êxito as dificuldades e especificidades de cada aluno, e retomar se for preciso [...]*. (Grifos nossos).

Ainda que esses grupos reconheçam a relevância dos movimentos propostos pela professora pesquisadora, tanto na SD1 como na SD2, entendemos que o processo reflexivo é um movimento longo e complexo. Por essa razão, entendemos que a melhor maneira de quebrar, romper e desconstruir certos paradigmas é pela ação, pois as mudanças não ocorrem de forma imediata.

Além disso, acreditamos que, se um estudante de Letras não é motivado a refletir sobre o seu papel como futuro professor, e não sofrer ações de construção de novos conceitos dentro do curso de formação, as perspectivas de mudança podem ser escassas.

Além disso, não podemos deixar de reconhecer que há pessoas que não estão abertas ao novo, que não se permitem ter um outro olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, e muito menos romper certos paradigmas.

Essa resistência pode ser percebida, a título de exemplo, por meio do depoimento de um dos integrantes do **grupo D**, ilustrado a seguir:

> *Tudo o que aprendi foi importante. Todos os conceitos [...], não os conhecia. Entretanto, o mais importante na disciplina de língua espanhola III foi ver temas gramaticais como: los verbos: el modo imperativo, los pronombres personales, la acentuación*. (Grifos nossos).

Ainda que este participante tenha apresentado uma ampliação da noção de conceitos como *língua, texto e gêneros textuais* ao longo do processo, podemos inferir, por meio do depoimento destacado anteriormente, que há uma inconsistência entre o que é declarado no questionário diagnóstico e a prática apresentada por meio das atividades realizadas, o que nos leva a crer que nem tudo que foi verbalizado pelos participantes será incorporado de imediato.

Entendemos que o descompasso entre o dizer e fazer faz parte do processo de formação desses futuros profissionais de Letras, pois os participantes podem estar num determinado momento de suas formações no qual conseguem falar sobre alguns conceitos, mas talvez ainda não tenham maturidade acadêmica suficiente para colocá-los em prática. Tais atitudes podem estar ligadas a certas noções (como ensinar uma língua, por exemplo), e, por isso, o processo de desconstrução de certos paradigmas pode ser longo, necessitando de tempo para acontecer.

Outro fator que, sob nossa perspectiva, pode justificar as dificuldades e limitações apresentadas pelos participantes são algumas crenças que eles carregam desde o seu processo de aprendizagem de sua LM, em muitos casos baseado na forma, em exercícios descontextualizados de preencher lacunas, por exemplo.

Por essa razão, reforçamos a importância do papel do professor formador, que deve estar ancorado em um visão sócio-histórica da linguagem, pois, conforme afirmam Pimenta e Lima (2006), os alunos muitas vezes não têm condições de fazer uma análise crítica de modelos vivenciados e, dessa forma, apenas tentam reproduzir os exemplos que tiveram ao longo de suas jornadas como alunos.

Além disso, importa ressaltar que, por se tratar de estudantes de fases iniciais, na época de coleta dos dados os participantes ainda não haviam sido expostos às disciplinas de Metodologia e Didática do ensino de línguas, disciplinas que tratam de conhecimentos teóricos imprescindíveis para a formação de um professor, fato que possivelmente pode ter contribuído igualmente com algumas dificuldades apresentadas por eles.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALCARAZ, R. C.; COSTA, M. J. D; VIEIRA, V. R. A. **Língua Espanhola IV**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2012. 182 p.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editora, 2010.

_____. **Árvore de palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. Formação reflexiva do professor de português como língua estrangeira: requisitos para elaboração de cursos e materiais didáticos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, SP, v. 30, p. 1-28, 2015. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/25114>. Acesso em: 11 out. 2017.

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

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

BARRIENTOS, B. R. R. **Os quadrinhos da Maitena no ensino de espanhol língua estrangeira**: à luz da tradução funcionalista. 2014. 250 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade

Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2014.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. Coleção Histórias de Leitura. p. 529-575.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. Ulrich. **Introducción a la Lingüística del Texto**. Barcelona: Ariel, 1981.

BEZERRA, B. G. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BITTENCOURT, M.; TECCHIO, I. A tradução no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. **Revista Magistro**, v. 2, n. 1, p. 152-165, 2011.

BOUZADA, C. P; FARIA, M, D, A; SILVA, A. A retextualização como recurso didático para a produção textual. **Revista The ESPecialist**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 45-68, 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/13174>. Acesso em: 19 ago. 2016.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de línguas: faces discursivas da textualidade. In: ROJO R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 15-25.

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.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN**): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASSANY, D. **Describir el escribir**: Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós Comunicación, 2011.

_____.**Taller de textos**: leer, escribir y comentar en el aula. Buenos Aires: Paidós, 2008.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. Enseñar la lengua. Barcelona: Editora Graó, 2003.

CASTRO, M. C. **O processo tradutório na perspectiva da retextualização e sua abordagem no ensino de inglês como língua estrangeira**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CASTRO, M. C. Reflexão da tradução sob a perspectiva da retextualização. **Revista PERcursos linguísticos**, Vitória, ES, v. 2, n. 4, p. 116-135, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/3177>. Acesso em: 1º ago. 2016.

COSTA, A. C. **A tradução na contemporaneidade**: a retextualização em contextos EaD. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

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

COSTA, M. J. D.; POLCHLOPEK, S. A.; ZIPSER, M. Tradução como ação comunicativa: a perspectiva do funcionalismo nos Estudos da Tradução. **Tradução & Comunicação**: Revista Brasileira de Tradutores, São Paulo, n. 24, p. 21-37, set. 2012.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEMÉTRIO, A. P. **A tradução como retextualização**: uma proposta para a o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do ensino de LE. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004 [2001]. p. 95-147.

EDITORA CAPRI. **Placa adesiva "Atenção silêncio neste local"**. 1 imagem, color., 21 cm x 15 cm. São Paulo: Editora Capri, 2018. Disponível em: <https://www.editoracapri.com.br/b3ndkwlto-placa-adesiva-procon-sp>. Acesso em: 22 jan. 2018.

FARACO, C. A. Linguagem & diálogos: linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, A. C. **A tradução na contemporaneidade**: a retextualização em contextos EaD. 2013. 116 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

FERREIRA, F. T. **A representação cultural do fato noticioso**: a tradução e suas refrações. 2012. 93 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FERREIRA, M.; VIEIRA, M. S. P. **Gêneros textuais e discursivos**: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Federal do Ceará, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do Ideau**, v. 8, n. 17, p. 1-14, jan./jun. 2013.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRACCA, M. N. **Os culturemas presentes nos folhetos turísticos da Região Sul do Brasil**: as técnicas utilizadas pelos tradutores. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

_____. **O uso da sequência didática em aula de língua estrangeira como um processo tradutório**: do relato pessoal ao glossário. 2017. Tese. 440 p. (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

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

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.

KENEDY, E; MARTELOTTA, M. E. T. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). **Linguística Funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A/ Faperj, 2003, p. 17-28.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2011.

LAIÑO, M. J. **A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade**. 2014. 234 p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MARCHUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, A. P. P. Funcionalismo linguístico: um breve percurso histórico da Europa aos Estados Unidos. **Revista Domínios de Linguagem**, Uberlância, MG, ano 3, n. 2, p. 18-35, 2009.

MARTIN, I. R. **Saludos**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2009.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização e práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2. sem. 2002.

_____. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos**: um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABRALIN, 2003.

MELO, N. T. **Texto e contexto na construção de sentidos**: a tradução sala de aula de LE. 2012. 154 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MELO, N. T. **A implementação da sequência didática como estratégia à produção escrita**: ressignificando a tradução no ensino de LE. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MODESTO, A. T. T. Abordagens funcionalistas. **Revista Letra Magna** - Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, ano 3, n. 4, 1º sem. 2006.

NORD, C. La traducción como actividad intencional: conceptos – crítica – malentendidos. **Traducción & Comunicación**, n. 3, p. 109-124, 2002.

_____. El análisis contrastivo y cultural en la clase de lengua, Quaderns. **Revista de traducció**, n. 10, p. 23-39, 2003.

_____. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. **Mutatis Mutandis**, v. 2, n. 2, p. 209-243, 2009.

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

_____. La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. **Puentes**, n. 9, p. 9-18, marzo 2010b.

_____. **Análise textual em tradução**: bases teóricas, métodos e aplicação didática. Coordenação da tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

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.

OLIVEIRA, J. P. T. **A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem**. Porto, Portugal, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comu

nicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira_GT4_integral.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PACIFIC PLACAS E ADESIVOS. [Proíbido fumar]. 1 figura, color, 2018. <http://pacificplacas.no.comunidades.net/index.php?pagina=galeria&numb=5>. Acesso em: 20 jan. 2018.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5 -24, 2006.

POLCHLOPEK, S. A.; ZIPSER, M. **Introdução aos Estudos da Tradução**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

REICHEL, V. M. O professor de espanhol como língua estrangeira e sua prática reflexiva. In: II JORNADA DE DIDÁTICA E I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 2013, Londrina. **Anais eletrônicos**... Londrina: UEL, 2013. Disponível em:< http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/anais-da-ii-jornada-de-didatica-e-i-seminario-de-pesquisa-do-cemad---docencia-na-educacao-superior-caminhos-para-uma-praxis-transformadora.php>. Acesso em: 11 out. 2017.

ROJO, R. H. R; BARBOSA, J. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁNCHEZ, L, P. El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. **Revista Quaderns Digitals**, Valencia, Espanha, 2005. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/homeroteca/r_l/nr_662/a_8878/8878.html>. Acesso em: 15 jun. 2016.

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.

SERRAMO, M. B. M. **Cómo elaborar folletos de salud destinados a los pacientes.** Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve, n. 14, 2008. Disponível em: <http://www.esteve.org/folletos/#rel_posts>. Acesso em: 2 jan. 2017.

SCHNEWLY, B. Gênero e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org. e Trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004 [2001]. p. 19-34.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SIGLE, C. **Tradução Pedagógica**: a influência de textos paralelos em atividades tradutórias no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. 2014. 254 p. (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2014.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <www.posarq.ufsc.br/download/metPesq.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2 – pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, jul./set. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/33> Acesso em: 19 jul. 2016.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2013.

VERGUEIRO, W.; RAMA, A. O uso das HQs no ensino. In: _____. (Ed.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 7-29.

VERMEER, H. J. **Esboço de uma teoria da tradução**. Lisboa: ASA, 1986 [1978].

ZEICHNER, K. M. A. **Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZIPSER, M. E. **Do fato à reportagem**: as diferenças de enfoque e a tradução como representação cultural. 2002. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário inicial

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

_____
_____
_____
_____

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

_____
_____
_____
_____

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

_____
_____

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

_____
_____
_____
_____

5. Com relação ao **funcionalismo,** o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

_____
_____
_____
_____

6. Esse espaço está reservado para você teça comentários gerais sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por que?).

_____
_____
_____
_____

Dados de identificação do participante:

Idade: _____

Semestre do curso: _____

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: _____

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola?

Qual? Por quanto tempo?

_____

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

_____

_____

_____

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

_____

_____

_____

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

_____

_____

_____

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

_____

_____

_____

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

_____

_____

_____

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

APÊNDICE B – Questionário final

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

Avaliação Final

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você rever suas respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

_____

_____

_____

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***, como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

_____

_____

_____

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

_____

_____

_____

4. Com relação ao ***funcionalismo,*** o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

_____

_____

_____

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e para o ensino de línguas como um todo.

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE C – Questionários inicial e final – grupo A

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras

UFSC

GRUPO A

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

Gêneros textuais são formas escritas de passar alguma mensagem ou informação.
ex: biografia, conta, bilhete, folheto, etc.

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua(gem) é um meio de comunicação exercido pelas pessoas, através da fala para expressar seus pensamentos e conceitos. ex: em uma conversação entre duas ou mais pessoas

Texto, também, é um meio de comunicação exercido pelas pessoas, através da escrita, que cria que seja, para expressar os mesmos conceitos e pensamentos ou uma mensagem, etc.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

Tradução, entendo por um ato de explicar variados casos e situações do dia-a-dia. Ex: Se eu estou conversando com uma amiga e ela não entende um bilhete que recebeu, eu posso tentar explicar. Ou, para um tradutor profissional que pode traduzir uma novela, por exemplo, do inglês ao português com uma dublagem ou legenda.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

Não ouvi falar, mas imagino que seja um ato de refazer um texto ou explicá-lo.

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Para ser sincero, não sei explicar muito bem, não me recordo. Mas, em palavras gerais, seria uma forma de estrutura criada para "combater" o estruturalismo no método de aprendizagem nas línguas estrangeiras.
Não sei citar exemplos de autores que sigam este movimento.

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

Com este questionário, creio que não apenas eu, mas muitos alunos tive(ram) dificuldades com o quanto é difícil responder certas perguntas. Acho muito importante que haja uso em sala de aula. A pergunta mais difícil para mim foi o que eu entendo por funcionalismo. Realmente não sei dizer. Já a pergunta sobre o que entendo por retextualização é uma pergunta que não tive que responder. Acho que não escutei isto terminar antes.

Dados do participante:

Idade: 19 a 10 meses 7 dias.

Semestre do curso: 3º semestre.

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: 1 ano

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

nunca tive.

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

Não tenho o costume, apenas assisto filmes e leio letras em espanhol. Quando tenho alguma dúvida busco um dicionário.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

Estou entrelidio em um estágio não-obrigatório.

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

Escuto muito otrosacentos.com, uso traductores online quando tenho dúvidas, e tenho o costume de ouvir audiobooks em espanhol.

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

não faço.

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

Na verdade, minha primeira escolha foi direito. Sempre sonhei! Contudo, após buscar as letras hermanescentes, pois fiquei na lista de espera, encontrei o espanhol; e no fim, quando fui chamado ao direito já estava cursando letras - espanhol e me apaixonei pelo curso!

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

não possuo.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1
Camila Rodrigues

GRUPO A

Avaliação Final

Num [illegible] essa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns [illegible] que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, [illegible] controlar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de [illegible].1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

Ao longo da disciplina ampliei meus conhecimentos sobre os gêneros textuais, pois tenho mais informações para classifica-lo. Agora sei que os gêneros são definidos segundo sua funcionalidade comunicativa, ou seja, focado nos aspectos enunciativos e discursivos. Assim uma receita culinária, um bilhete, uma história em quadrinhos são exemplos de gêneros textuais do nosso cotidiano.

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

A língua é um contrato social estabelecido no decorrer dos séculos entre o povo de uma região. Esse sistema comunicativo foi construído junto com a história da população, de forma a fazer parte de sua identidade. São exemplos de línguas o português, o espanhol e o Inglês.
O texto é toda forma de comunicação, ORAL ou ESCRITA, que permita a construção de sentido. Desta forma uma escultura, um filme, um quadro, um poema, uma frase são textos.

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

A retextualização é o movimento de transformar uma modalidade textual, ou seja, um gênero, em outro, logo ~~o~~ esse conceito está diretamente ligado à tradução, pois quando traduzimos estamos transmitindo a informação do texto original para o sistema linguístico de outra língua. Assim a tradução de uma receita do português para o espanhol é uma retextualização.

4. Com relação ao ***funcionalismo***, o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

O funcionalismo, diferente do estruturalismo e do gerativismo, é uma corrente teórica que estuda a linguagem em sua prática comunicativa. No decorrer da disciplina descobri que a Retextualização é uma prática funcionalista, assim como a sequência didática no ensino de línguas.

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

Ao longo da disciplina adquiri vários conhecimentos que serão importantes para minha formação como profissional de letras. Destes conhecimentos destaco a aplicação da sequência didática que será muito útil quando terei que fazer estágio, o uso dos gêneros textuais em sala de aula e o conceito da retextualização.

9,5

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras

GRUPO A

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

Para mim, gêneros textuais são diferentes estruturas de texto que procuram atender a diversas finalidades no contexto discursivo. Existem vários gêneros textuais, como o E-mail, o conto, uma receita culinária, um bilhete etc.

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Para mim, língua é a extenção do pensamento através das palavras. Vejo o texto como uma extenção da língua ao papel.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

Para mim a tradução é a contextualização de um determinado tema a cultura a que se quer inserir o mesmo. Quando traduzimos algo para uma determinada língua temos que resgatar as sensações que o autor busca retratar em seu trabalho de forma democrática a diferente realidade da língua em que está inserido o destinatário do texto.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

Nunca ouvi falar nisse termo de forma clara, mas creio tratar-se de recontextualizar o texto a diferentes realidades.

5. Com relação ao ***funcionalismo,*** o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Para mim funcionalismo é uma corrente teórica que busca utilizar a prática para ensinar. O uso de gêneros textuais no ensino é uma forma de aplicar o funcionalismo.

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

Tive dificuldade em formular uma resposta sobre a questão 4) por tratar-se de um conteúdo que não conheço bem e não tenho profundidade para abordar no momento.

Dados do participante:

Idade: 18

Semestre do curso: 3°

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: 1 ano

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

Já tive pequenas experiências na Argentina, Chile, Espanha em viagens, mas sem falar muito.

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

Somente para o curso.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

Estou fazendo a diciplina optativa: Tópico especial em língua espanhola III.

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

Só da UFSC.

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

Da diciplina optativa listada acima.

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

Entrei em vagas remanescentes, logo não esperava cursar de primeira, mas agora estou gostando.

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

Não

③ escrita deste filme, que é um gênero escrito, ou simplesmente quando nós contamos a um amigo o que aconteceu no episódio da série. Assim, (nós) transformamos um gênero oral para outro, mas feito de outra forma, certado de outro jeito.

---

② Sempre estamos criando um texto, um jeito de nos expressarmos, de falar, de passarmos uma mensagem, ou de classificar algo. O texto está em nosso dia-a-dia, e o construímos a cada segundo.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

GRUPO A

Avaliação Final

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

Ao iniciar a disciplina muda muito coisa e conceitos. Em relação aos gêneros textuais, hoje os conceitos como enunciados, que podem ser orais ou escritos, seu tem a finalidade de passar uma mensagem e de se comunicar, pois são adquiridos a cada cultura como um meio de comunicação, sendo utilizados pelas pessoas todos os dias, como por exemplo um jornal, uma entrevista, um conto, folheto entre outros.

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua é um meio social de comunicação exercido pelas pessoas em interação com o outro, que pode ser feita através da fala ou não. Por exemplo: Ao ler, ouvir e conversar com um habitante daquele lugar ou escrever um conto para um amigo.
Já texto, além de um conjunto de palavras que juntas formam uma informação, mensagem, etc., dizer que é tudo. Tudo é texto pois a todo momento falamos, pensamos, escrevemos, ou até mesmo fazemos uma conta, um sinal.

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Com certeza é possível relacionar estes dois conceitos, pois ambos tratam de fazer movimentos, como se fossem uma ponte, para chegar e atingir um público específico.
A tradução, assim como a retextualização, transforma um texto em outro. Contudo a tradução leva mais de uma língua a outra. Já a retextualização pode ser feita de um gênero a outro, como quando lemos um conto assistir um filme, que é um gênero oral, e depois fazemos uma sinopse.

4. Com relação ao ***funcionalismo***, o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

O funcionalismo na tradução, é uma vertente que pode ser escolhida por tradutores para fazer sua tradução, ou seja, o tradutor (a) utiliza esta vertente, afim leva se adaptar a determinada cultura, que não sendo feita a tradução, passando do texto-fonte para o texto-meta, pensando na leitura em como este texto será escrito e lido. Assim, o funcionalismo se adapta a determinado "corpo" sócio-histórico e cultural, para que quem vai escrever-lo (ler) tenha um melhor compreendimento conforme sua cultura. Alguns autores: Christine Nord

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

Em nossa disciplina tivemos bastantes conceitos, conteúdo novo que além da fala Espanhol, estudar, sequência didática e aprender a produzir isso foi e é muito gratificante. Estudamos o texto da Lossen sobre Cursos de línguas, adequação, também foi bem importante para termos um pouco mais de precisão e ir além do conhecimento. Assim como estudar e ler os conceitos e cada exemplo dos gêneros textuais, e como os utilizamos todo o tempo, todos os dias.

APÊNDICE D – Questionários inicial e final – grupo B

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
UFSC

GRUPO B

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

Gêneros textuais são os diferentes tipos estruturais de texto com objetivos diferentes possuem características variadas em suas formações e linguagens. Exemplos são dissertação, narrativa, crônica.

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua é o conjunto de vocabulários ou seu idioma (falado, escrito). Texto é a materialização da língua por meio oral ou escrito.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

A tradução é uma área de estudo que deve ser tratado muito a sério. Utilizamos um idioma responsável pois se faz necessário o idioma mas também o autor do texto original para que fique fiel ao sentido proposto e mesmo objetivo do texto original.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

Retextualização é produzir debates mais sobre um assunto foi estudado do fazer conexões de um texto com outras informações.

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

O funcionalismo prega pelo papel funcional da linguagem, e não apenas a estrutura em si. Para a comunicação e mais busca pressupõe ser regras ou fatores certo ou errado. Ex: Chomsky

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

Depois de cursar dois semestres contando disciplinas com os assuntos mencionados nas questões anteriores, ainda me sinto um tanto sem saber de formular respostas e definições.

Dados do participante:

Idade: 20

Semestre do curso: 5º fase

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: 1 ano

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

Sim, porém não falei espanhol nesses países. Visitei paraguay, mexico e cuba.

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

Além do material de leitura das disciplinas estou lendo As teorias de aquisição de linguagem da editora UFSC.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

Não no momento

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

Não tenho o hábito de acessar sites academicos, porem leio o jornal com frequência.

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

Não faço parte.

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

Gosto, a pois dispomo hablante. Amigos que falam a língua.

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

Não possuo.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

GRUPO B

Avaliação Final

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

Reafirmando minhas respostas anteriores, hoje, claro que não conhecia o conceito de gênero textual. Hoje, após todas as aulas, minis trados nessa matéria, posso afirmar que gêneros textuais são os meios onde a linguagem se projeta, meios presentes em nosso cotidiano, simples como escrever um bilhete ou contar um relato.

orais e escritos? (+

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

A língua é um conjunto de códigos compartilhados por uma comunidade, que possibilita a comunicação entre seus integrantes. Como por exemplo a língua portuguesa, que é compartilhada por diversos países, mas que no Brasil, mesmo com suas variações nos permite interagirmos por meio da linguagem. Texto é a realização da linguagem de forma oral ou escrita, como por exemplo uma dissertação ou um relato.

(+

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

A retextualização ocorre pelo movimento de um gênero a outro, levando em consideração todas as especificidades e objetivos de cada gênero. Já na tradução não é necessário a troca de gênero, é relevado para o ouvinte o sentido contido pelo código. A tradução deve carregar os aspectos sócio-culturais e econômicos dos textos de partida para o de chegada, não é suficiente apenas fatores linguísticos.

4. Com relação ao ***funcionalismo***, o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

O funcionalismo tem como âmbito a função da língua em meio a sociedade, de que forma ela, coletiva, nos movemos linguísticos que fazemos nos diferentes contextos. Um exemplo de autor funcionalista é Marcos Bagno, que possui muitos livros falando sobre a real função da linguagem, dando grande ênfase nos falantes e nos preconceitos linguísticos presentes em nossa sociedade.

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

Um ponto de suma importância foi o momento de retextualização dos textos, como futuros professores, devemos ter criatividade com o material que utilizaremos em sala, sabendo referir/modificar os projetos propostos para um melhor aproveitamento. Outro ponto relevante foram as reflexões sobre a necessidade de ação e coerência no texto. Creio que irá nos ajudar muito com os próximos trabalhos acadêmicos e pessoais. O último ponto relevante que escolhi entre tantos, é o fato de refletir sobre a real finalidade das atividades, que em meio as SDs me senti um pouco perdido no método das atividades propostas, mas ao chegar →

SP

→5. a produção final, ficou claro o objetivo da SD e toda sua carga cultural, lexical e linguística. É possível ~~apresentar~~ aprender um idioma por meio de gêneros textuais.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras

Dados da pesquisa GRUPO B

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

SÃO OS VÁRIOS MODELOS DE TEXTOS. CADA TIPOS DE TEXTOS É DESIGNADO PARA CADA GÊNERO. COMO EXEMPLO: TEXTOS COM A TIPOLOGIA INFORMATIVO, CABE EM TEXTOS JORNALÍSTICOS, PUBLICITÁRIOS QUE SÃO OS GÊNEROS.

EXEMPLOS DE GÊNEROS TEXTUAIS = CONTOS, CRÔNICAS, POÉTICA

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

LÍNGUA É DESIGNADA COMO UM INSTRUMENTO PARA A NOSSA FALA; TEXTO É A FORMA ESCRITA DO QUE A LÍNGUA PRODUZ. TAMBÉM UM TEXTO PODE REPRESENTAR A NOSSA CAPACIDADE DE TRANSFORMAR A NOSSA FALA, ~~(O) (POR ESCRITO, MOSTRANDO~~ A) VIA ORAL PARA A ESCRITA, UTILIZANDO OUTRAS FERRAMENTAS DA GRAMÁTICA, COMO A PONTUAÇÃO, LÉXICO, COESÃO, PARA DAR SENTIDO O QUE ESTÁ SENDO POSTO.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

A TRADUÇÃO É UMA ÁREA AMPLA QUE MOSTRA O SABER DE OUTRAS CULTURAS, DOMINAÇÃO DE OUTRAS LÍNGUAS, PARA PODER FAZER UMA TRADUÇÃO EFICIENTE.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

JÁ OUVI FALAR, MAS NÃO LEMBRO O QUE SIGNIFICA.

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

É O USO DA GRAMÁTICA, OU SEJA, AUTORES DESTACAM QUE PARA APRENDER UMA LÍNGUA DEVERÁ USAR AS NORMAS DAS GRAMÁTICAS PARA A NOSSA COMUNICAÇÃO.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

GRUPO B

Avaliação Final

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

São as ações de nossa linguagem, que através dos diversos contextos presentes, temos que impor um modo de falar ou escrever correspondente. E praticamos o tempo todo: contando uma história, anotar no mesmo o que o professor está explicando, entre outros modos que cotidianamente estamos envolvidos. Mas cada gênero tem suas características que precisamos conhecer, para podermos nos locomover.

ok! entendi?

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua é um instrumento da nossa fala. É apartir da língua que podemos construir nossa linguagem.
E texto é o meio que possuimos para refletir nossa fala, tanto oral como escrita. Possui a capacidade principal de comunicação, envolvendo variados gêneros.

4

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

A retextualização é um processo de transformação de um gênero textual para outro, porém envolve muitos elementos importantes para que esse processo seja construído de forma coesente: adequação no uso da linguagem, no público destinado, na cultura e ter coesão e coerência. E a tradução possui o mesmo sentido comunicativo da retextualização, pois são culturas e gêneros diferentes que estão envolvidos, que são características fundamentais para a construção disse processo.

4. Com relação ao ***funcionalismo,*** o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

É o estudo da linguagem presente na nossa sociedade. Está relacionado ao estudo da nossa comunicação, abrangendo as variadas formas de fala.

?

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

Planejamento de uma SD = a modificação de um projeto presente no LD, que supostamente aplicaríamos numa sala de aula. Processo metodológico de produção de uma aula.
Trabalhos feitos através de vários gêneros textuais = desenvolvemos atividades de um gênero para outro, conhecendo as características e dificuldades presentes nesse processo.
Coesão e coerência = assuntos importantes para a nossa construção de textos.

8,0

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

SENTI DIFICULDADE EM RESPONDER AS QUESTÕES, MESMO JÁ TER APRENDIDO ALGUMAS COISAS E POR ~~TER~~ NÃO TER MUITO CONHECIMENTO EM OUTRAS. SABEMOS QUE ESSES CONCEITOS SÃO DIFÍCEIS DE CONCRETIZAR, POR NO PAPEL, MAS COMO ESTUDANTE DE LETRAS ESPERARIA MAIS DE MIM.

Dados do participante:

Idade: 20 anos

Semestre do curso: 3º

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: 1 ano

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

Foi em duas viagens para o ~~(Paraguai)~~ PARAGUAI E A ARGENTINA, MAS FORAM PASSAGENS RÁPIDAS, NÃO TENDO TEMPO EM CONVERSAR E CONHECER MAIS SEU IDIOMA.

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

NÃO, SÓ OS MATERIAIS QUE OS PROFESSORES DÃO.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

~~SIM, EM AUL ANA~~ POR ENQUANTO SÓ O ESTÁGIO, MAS ESPERO FAZER ALGUM CURSO PARA APRENDER O ALEMÃO ~~E/OU~~ LIBRAS.

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

BUSCO MAIS OS DICIONÁRIOS ONLINES: RAE, LINGUEE E WORDREFERENCE. QUE USO QUASE DIARIAMENTE.

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

NÃO

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

PRINCIPALMENTE PARA APRENDER MAIS SOBRE A CULTURA DOS PAÍSES HISPANO-FALANTES, COM APROFUNDAMENTO NA LÍNGUA.

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

NÃO.

APÊNDICE E – Questionários inicial e final – grupo C

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras

UFSC

GRUPO C

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

Os gêneros textuais são os diferentes modos de escrever a escrita em determinados contextos.

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua é um conjunto de signos que segue uma sequência própria, que se caracteriza por seus fonemas próprios e que carrega todo um contexto histórico.
Texto é a utilização de todo conhecimento de língua na forma escrita.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

Tradução é você tentar da melhor forma transportar a mensagem passada de uma língua para a outra, respeitando as características de ambas.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

Creio que seja você escrever um texto em determinado gênero sendo que o texto original foi escrito em outro gênero, resumindo, você reescreve o texto de um gênero em outro.

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Creio que seja você dizer que a língua tem suas simplificações e é exatamente isso que a caracteriza, respeitando ela como ela realmente é.

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

Creio que eu responderia melhor se houvesse mais tempo para pensar sobre o assunto.

Dados do participante:

Idade: 23

Semestre do curso: 3º fase

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: 3 anos

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

—

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

Eu costumo ler livros mais relacionados a Linguística, como os escritos pelo Fiorin e pelo Mattoso. Me interesso pelos livros com os temas morfologia, sintaxe e semântica.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

Eu faço parte do Pibid - Espanhol e isso tem feito toda diferença em minha formação.

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

Sou assinante do site discomplica, vejo diversos vídeos - aulas no youtube e sempre procuro os conteúdos no google.

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

Só os apresentados pelos coordenadores do Pibid - Espanhol, como por exemplo a discussão sobre o aluno autônomo.

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

Quando eu tinha 14 anos minha mãe me colocou em um curso de espanhol na cidade ao lado da minha e duas vezes por semana eu andava 40 min para ir e 40 para voltar, aquele curso mudou a minha vida.

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

—

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

GRUPO C

Avaliação Final

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

Gêneros textuais são modalidades, orais ou escritas, que possuem a capacidade de produzir mensagens e que funcionam para a comunicação de um determinado grupo. O que mudou, com relação ao meu conhecimento anterior, foi descobrir que os gêneros textuais também circulam nas modalidades orais da língua. Como exemplo o gênero textual receita.

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua é um conjunto de signos compartidos por um grupo de falantes, conceito similar ao que se possuía anteriormente. O que mudou foi minha concepção de texto, que hoje acredito ser a relação entre o gênero e a intencionalidade do código que no caso é a língua, levando em consideração a intencionalidade e a motivação do signo. Como exemplo de texto é a conversa entre dois amigos.

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Retextualização é o processo de passar uma modalidade, oral ou escrita, para outra modalidade. Conceito similar ao de tradução, a diferença é que na tradução podemos manter o gênero, em certos casos, passando somente de uma língua à outra. Como exemplo de retextualização e tradução foi uma atividade realizada pela orientanda Mirela, onde foi passada uma receita em espanhol em um glossário bilíngue.

4. Com relação ao ***funcionalismo***, o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

O funcionalismo se fundamenta na relação de comunicação da língua, levando em consideração o seu uso, acreditando que a língua é viva e dinâmica, e que todas as modalidade que ela engloba tem a finalidade de interação e comunicação de seus falantes. Um autor conhecido por compartir alguns elementos do funcionalismo é o Bakhtin, sendo citado em inúmeros trabalhos sobre o tema.

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

O primeiro ponto-chave são os gêneros textuais, conhecer sua verdadeira ação no contexto ensino-aprendizagem, me possibilitou um leque de oportunidade em futuros projetos. O segundo é a retextualização, sobre que posso me fundamentar nesse conceito na hora de elaborar uma aula, um curso. Um maior segurança diante do possível tema abordado.

O terceiro é a sequência didática, uma das elementos que →

caracterizam um bom professor, é sua organização ao planejar sua disciplina e a SD é uma ótima ferramenta para desenvolver essa didática.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras

Ana Carol

GRUPO C

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

Gêneros textuais são tipos diferentes de comunicação. Exemplos disso: carta, email, mensagem e comunicação oral, entre outros.

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua é o meio que o ser humano achou para comunicar-se através da fala e escrita. E texto é uma forma de expressão dentro da língua.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

A tradução é o ato de codificar um texto de uma língua para outra determinada língua, levando em conta o seu público alvo e os aspectos culturais.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

Acho que seja reescrever um texto usando outra linguagem.

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

O funcionalismo é uma corrente que estuda como realmente a língua funciona em seu meio.

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

Não tenho muita certeza sobre as minhas respostas. Creio que ao decorrer do semestre as dúvidas que tenho serão sanadas.

Dados do participante:

Idade: 19

Semestre do curso: 3º

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: 1 ano

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

Fui a Buenos Aires por apenas uma semana.

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

Sim, porém devo ter lido apenas dois livros sobre LA.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

Não.

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

Sim, não sei dizer agora.

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

Não.

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

Escolhi cursar letras/espanhol por adorar aprender outras línguas. O Espanhol é a língua a qual acho mais bonita.

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

Não.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

GRUPO C

Avaliação Final

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

Após estudarmos um pouco mais a fundo, definiria gêneros textuais como elementos da linguagem utilizados ~~para~~ para ~~que~~ a comunicação seja efetuada de forma mais efetiva. Os gêneros textuais tem função social e permitem que, fazendo seu uso, nos movemos linguisticamente de forma mais adequada em diferentes contextos situacionais.

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Redefiniria língua como o conjunto de signos linguísticos que nos permitem a comunicação, tanto oral como escrita.
Textos são palavras, frases escrevadas que tem como objetivo transmitir algum tipo de mensagem, da mesma forma que a língua, os textos podem ser orais ou escritos.

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Acredito que retextualização é uma forma de tradução, já que quando passamos um texto de determinado gênero a outro estamos de certa forma traduzindo. Com a mudança na estrutura do texto teremos que mudar a linguagem utilizada também, dessa forma, estaremos traduzindo.

4. Com relação ao ***funcionalismo***, o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

O funcionalismo é uma corrente teórica que estuda a língua em uso, preocupa-se mais com a relação que a língua tem com o social do que com a ~~[illegible]~~ estrutura em si.

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

Acredito que o estudo da sequência didática foi de extrema importância para a minha formação. Essa metodologia é muito útil, ~~[illegible]~~ tanto para a vida do professor, quanto para a do aluno. A SD é uma boa maneira de organização do conteúdo e uma ótima ferramenta para o estudo dos gêneros textuais em línguas.
Outro ponto que julgo relevante foi o ~~[illegible]~~ conhecimento do conceito de retextualização, pude ver que os gêneros textuais ~~[illegible]~~ podem ser mais flexíveis do que pensava.
A produção do folheto também foi importante para o meu aprendizado, não sabia fazer uso do imperativo na língua espanhola.

APÊNDICE F – Questionários inicial e final – grupo D

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras

UFSC

GRUPO D

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

Genero textuais são o tipo de linguagem usada, formal ou informal e os temas que neles são abordados. Por exemplo: um texto que trate de uma partida de futebol, mandando os acontecimentos para mim são textos de maneira legal, informal. Um texto de fala de assuntos científicos são escritos de maneira formal.

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua Considero a linguagem ou forma de expressão de um povo, a cultura também é uma língua, podemos entender um povo por sua cultura sem a necessidade exclusiva da língua.
Texto é a forma escrita da língua.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

Tradução é quando pegamos a língua utilizada por um povo para a língua de outro povo. Ou seja, é conseguir fazer que pessoas que falam idiomas diferentes entendam o que um texto, filme, propaganda está dizendo.
Por exemplo: Quando pego um texto em espanhol e o passo para o idioma português.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

Não. Imagino que seja dar uma nova visão, ou fazer com que um texto, seja visto de maneira mais ampla.

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Nunca ouvi falar. Sério a utilidade de um texto, de um discurso.

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

Com este questionário pude verificar que me falta conhecimentos teóricos sobre nosso tema, não só sobre o que está agora bem como outros, me faz pensar que devo buscar mais informações e dedicar mais tempo aos estudos, que não posso depender do que é repassado em sala de aula. Sobre disso, porém com o questionário, me senti desinformada e de certa maneira "constrangida" por isso. Obrigada

Dados do participante:

Idade: 48

Semestre do curso: 3º

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: -

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

Argentina: 2 semanas
Uruguai: 1 semana
Chile: 4 meses

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

Depois que comecei no curso de língua espanhol, com bastante frequência.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

Não

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

Não

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

Não

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

Depois que retornei do Chile ano passado resolvi dar um recomeço em minha vida e como me identifico com o idioma, penso que será a melhor maneira de fazer algo que gosto buscando uma realização profissional.

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

Sou formada em administração geral, deste 2011.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras

Avaliação Final

GRUPO D

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

Gêneros textuais são as formas verbais e de ação social relativamente estáveis realizadas nos textos e situados em comunidades sociais de práticas típicas e domínio discursivo. Apresentam características cognitivas, comunicativas, institucional, linguístico-estruturado.
Ex: gênero narrativo e gênero dissertativo.
O conhecimento que tinha antes da disciplina era muito vago.

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua na perspectiva funcionalista é um instrumento de interação e ação social onde o indivíduo atua como personagem social. Dentro deste contexto pode-se definir texto como o lugar onde se dá a comunicação dialógica, onde ocorre a interação entre os interlocutores.

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Levando em consideração a relação entre os dois conceitos diria que a retextualização e a tradução são processos de transformação de uma modalidade ou gênero textual para outro. Tais processos envolvem operações que evidenciam o funcionamento social e deve-se considerar as características dos gêneros textuais e a adequação do texto dentro do gênero.

4. Com relação ao ***funcionalismo***, o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Sobre funcionalismo eu não tinha nenhum conhecimento, adquiri nesse semestre nas aulas de espanhol III e introdução a linguagem. O mais conhecido linguista defensor dessa teoria é Bakitin. Essa teoria considera a língua como instrumento de interação e ação social levando em conta o contexto discursivo e o propósito comunicativo.

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

Estudar os gêneros textuais para mim foi importante por me dar mais conhecimento, tinha ideias muito vagas sobre o tema e também por considerar a retextualização outro ponto importante. Poderei trabalhar com esse conteúdo com mais autoridade.
Tercer o ponto a sequência didática porque ela vem proporcionar a possibilidade de desenvolver atividades com ações mais direcionadas e organizadas, visando fins específicos.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras

GRUPO D

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

SÃO VARIADOS = ROMANCES, JORNALÍSTICOS, ENSAIOS, PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS, ETC...

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

LÍNGUA PODE SER ESCRITA E ORAL. É ABRANGENTE E A FORMA PARA SE COMUNICAR, DE MANEIRA FORMAL OU INFORMAL. LÍNGUA É COMUNICAÇÃO.
TEXTO TAMBÉM COMUNICA UMA IDÉIA DE FORMA DIFERENTE PARA DIFERENTES PÚBLICOS.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

HÁ UMA FRASE CONHECIDA QUE DIZ: "TRADUZIR É TRAIR". AO CONTRÁRIO DE MUITAS PESSOAS QUE GOSTARIAM, ELAS PARECE FÁCIL PARA MIM, É A PARTE DE UM IDIOMA MAIS DIFÍCIL. O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS SE ENCONTRAM NOS DICIONÁRIOS, MAS ENTENDÊ-LAS E TRADUZI-LAS, SEM MUDAR A IDÉIA INICIAL, É MUITO DIFÍCIL.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

NÃO. DEVO TER LIDO ALGO, MAS NÃO LEMBRO.

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

TAMPOUCO SEI CONCEITUAR.

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

ME SENTI POUCO CONFORTÁVEL, PRESSIONADA A LEMBRAR DE CONCEITOS QUE NÃO ME SÃO MAIS FAMILIARES HÁ MUITO TEMPO. "MEU MUNDO ACADÊMICO" TERMINOU EM 78, E ESTÁ RETORNANDO "DE A POQUINHO" AGORA.

NÃO ESTOU CONTRA O QUESTIONÁRIO. NÃO É ISSO! EU É QUE ME SINTO AFASTADA DESSES CONCEITOS.

Dados do participante:

Idade: 61

Semestre do curso: 2º

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: 2 SEMESTRES.

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

DURANTE 9 ANOS MOREI EM UM PAÍS DE LÍNGUA ESPANHOLA. FUI PROFESSORA DE PORTUGUÊS, PORTANTO "HABLABA" POUCO ESPANHOL, OU MELHOR TIVE POUCO TEMPO P/ DEDICAR-ME À LÍNGUA.

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

NÃO. LI E VOLTEI A ESTUDAR PORTUGUÊS ENQUANTO DEI AULAS.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

TRABALHO COMO REVISORA DE TEXTOS.

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

AGORA NÃO TENHO FEITO ISSO.

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

NÃO.

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

QDO. MOREI NA ARGENTINA ME DEDIQUEI A ESTUDAR PORTUGUÊS, REGRAS GRAMATICAIS... AGORA QUE VOLTEI ACHEI QUE DEVIA ESTUDAR ESPANHOL, COM TEMPO, SEM COMPROMISSO, SEM PRESSÃO.

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO

1978

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

Avaliação Final

GRUPO D

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

gêneros textuais podem ser: escrito ou oral. Os gêneros diferente dos tipos textuais, têm características infinitas. Entre eles estão os contos de fada, as fábulas, histórias em quadrinho, receitas, cartas, notícia, poesia... gêneros estão no nosso dia a dia, são produzidos socialmente. A sequência didática (SD) é uma importante ferramenta para ensinar gêneros textuais em sala de aula na aprendizagem da Língua Portuguesa.

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua é a expressão do pensamento no princípio nalismo, língua é um instrumento de interação social. Texto - expresso verbalmente de forma oral ou escrito. O texto necessita estar dentro de um contexto para comunicar ideias, para atingir diferentes públicos.

Formal.

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Retextualizar é fazer uma transformação. Diferente da paráfrase, que simplesmente "reescreve" com outras palavras, a retextualização muda o gênero textual. Por exemplo, o conto de Guimarães Rosa "A terceira margem do Rio" foi adaptado para o cinema pelo cineasta Nelson Pereira dos Santos, se não estou equivocada.

e tradução

4. Com relação ao ***funcionalismo***, o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Em oposição, ao diferente, do estruturalismo e do gerativismo linguísticos, o funcionalismo vê as regras gramaticais das línguas dentro de um contexto social. Seus principais defensores, tanto na Europa como nos Estados Unidos, não admitem estudar a língua como algo estático (estruturalismo) ou inato (gerativismo).

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

Tudo o que se aprende é importante. Todos estes conceitos acima, não os conhecia. Entretanto, o mais importante na disciplina de Língua Espanhola III foi ver temas gramaticais como:
- Los verbos: el modo imperativo.
- Los Pronombres personales
- La acentuación

Florianópolis, 19/10

APÊNDICE G – Questionários inicial e final – grupo E

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras

GRUPO E

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

são todas as formas de comunicação por meio da língua por exemplo. serve para ajudar e orientar o aluno em trabalhos, é imprescindível para o espanhol, pois nossas aulas são baseadas em métodos para um bom espanhol, sem ela fica difícil de aprender

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

língua: É a base disso, é o ponto de partida para nós estudantes de espanhol a principal ferramenta de estudo, precisamos dominar a língua para entendermos ela melhor e com o tempo aperfeiçoá-lo.
texto:

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

A tradução no curso de letras tem por definição fazer com que o aluno além de falar e ouvir, ela serve para diferenciar a similaridade com a língua, bem como entender o que é traduzido na língua em produções orais e escritas. serve também para o professor saber o grau de entendimento que aluno tem.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

Creio que deve ser sobre por exemplo: A professora traz para a aula um texto, um vídeo ou até uma reportagem, e debate em sala de aula, lendo as principais ideias e depois com a ajuda de alguém ou individualmente, aprendendo a fazer uma síntese de tudo, entendo síntese por meio da fala ou escrita as principais ideias no ponto de vista de cada um.

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Eu realmente não lembro, depois de saber que não tenho nem uma lembrança vaga do assunto, creio que preciso saber, para o meu bem no curso e como professora.

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

Ao escrever acho que me senti um pouco insegura nas minhas palavras, ~~não~~ vão muita coisa na cabeça, mas na hora de escrever acho que faltou mais segurança. Com relação sempre falamos dessas questões, eu acho que fugi do assunto sobre o funcionalismo, porque li, não lembro e não fiz um anuncio sobre, mas me falaram sobre o assunto eu certamente saberei o que é, porque já vi.

Dados do participante:

Idade: 25 anos

Semestre do curso: No espanhol 3º, as demais disciplinas foram feitas quase todas

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: 4 anos

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

Não.

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

Às vezes, me aprofundo mais quando são comentados e apresentados em sala, me ~~[illegible]~~ interesso por alguns.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

Não.

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

Eu tenho olhado muito o da UFSC, programas de doutorado e da pós, no espanhol eu gosto de ~~[illegible]~~ pesquisar esses sites de dicionário.

Faz parte de grupos de discussão? Quais? Tô também de Real Academia, mas por curiosidade

Não

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

No começo eu queria algo mais a ver com bacharelado, aos poucos fui deixando de lado, porque meus interesses não estiam mais sendo verdadeiros. Agora, me dedico mais a educação, me vejo mais nela.

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

Não.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

GRUPO E

Avaliação Final

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

São as formas usadas como ferramenta na hora de produzir um texto, seja ele oral ou escrito. Bem como uso de um poema e transpô-lo a outro gênero, é a comunicação por meio da língua, de coisas que já sabíamos e que podem ser utilizadas em nosso ambiente.

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua e texto andam juntos e com eles aprendemos, inventamos formas diversas de manifestar a partir da fala e escrita. A língua precisa ser dominada e aprendida, assim como o texto escrito e desenvolvido.
Língua é o instrumento de comunicação e texto o instrumento de mediação.

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

É escrever um texto a partir de um texto base, usando códigos, no caso é redefinir o que já foi dito, usando ferramentas como a tradução de um texto da mesma língua, de um texto estrangeiro utilizando de funções que modificam o texto, mas sem perder o propósito e a linha de pensamento.

4. Com relação ao ***funcionalismo,*** o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

O funcionalismo centra na empírica dá importância com a prática na linguagem, em como usamos, falamos e utilizamos.

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

Funcionalismo, Gêneros Textuais e Retextualização, por que são a construção dos conceitos de língua e escrito, é necessário ter como base para a prática em sala de aula, usando com que o aluno já sabe e trazendo como bagagem sócio-histórico

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

Generos Textuais pode ser oral y escrito. Que busque adecuar al propósito de comunicación. Hay que saber elaborar textos y ~~[illegible]~~ los generos textuales por ejemplo: discursivo, narrativo, expositivo, argumentativo y injuntivo

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

La lingua es el idioma que se habla: Por ejemplo: yo hablo la lingua española y portuguesa.
El texto es todo que leemos o escribimos que no es propuesto en clase o que buscamos solos.
Ejemplo: Leer jornal o escribir un texto de la vida de todo hablo.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

La traducion es toda la palabra que no sabemos y buscamos su significado.
Por ejemplo traducion de una palabra esa española para portugues.
Emparazoado = grávida.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

No se.

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

No se.

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

Con esas preguntas me pude en duda de como hacer las respuestas. No toy seguro de lo que hice y creo que toy con dificultad de expresarme. Tengo dificultad de expresarme y eso me molesta.

Dados do participante:

Idade: 45

Semestre do curso: 5º semestre

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: 2 años

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

Si, Argentina. Casi todo el año viajo a Buenos aires.

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

En la verdad que no.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

No.

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

No.

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

No.

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

A mi me encanta el idioma e me gustaria tener la formación en español como formación academica. Sabe correctamente para enseñar.

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

Soy contera de Siguros pero graduación no.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

GRUPO E

Avaliação Final

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

Os gêneros textuais estão inseridos na linguagem e na comunicação de cada falante com seu propósito ~~[illegible]~~. Os gêneros textuais podem ser: conto, fábula, e-mail, notícia, reportagem.

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua é a forma que o falante tem de comunicar-se e entender-se. Ex: Língua Portuguesa.

O Texto não é apenas um amontoamento de palavras e frases ele precisa fazer sentido.

Tanto a língua como o texto estão inseridos numa ~~[illegible]~~ e é importante a fala e a escrita

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Retextualização é produzir um texto a partir de um ou mais textos base.

Tradução é dar sentido a um texto de outra língua sem perder o sentido do original e de acordo ~~do~~ meio que está inserido. O texto tal

4. Com relação ao ***funcionalismo***, o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Funcionalismo é a linguagem como interação social.

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

Para mim todos os temas compostos ~~Retextualização~~, nesta avaliação são importantes para minha formação. Cito também a gramática, verbos etc. que ajudam a falar, entender e ensinar a língua espanhola. Neste semestre despertou minha curiosidade os textos dados pelo professor, isso é muito importante pq ~~busquei~~ não só no que foi dado em sala de aula, mas bem fora, mais informações e conheci muito do que estávamos trabalhando despertou curiosidade, curiosidade e muita vontade de aprender.

(3) traduzido tbem é uma tradução

(2) 10 o convívio social.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

GRUPO E

Avaliação Final

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

O conceito foi se ampliando. Gêneros textuais são textos orais ou escritos que trazem um conteúdo do cotidiano para o ensino da língua, conteúdo este composto por comunicação histórica, social e tecnológica. Entendo que a interação do meio social em ambiente de ensino tem grande influência no desenvolvimento dos aprendizes, e quando o professor utiliza esta ferramenta está contribuindo para a formação do aluno. O melhor exemplo é o que executamos durante todo este semestre em sala de aula.

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua é o ato comunicativo em um determinado grupo social em determinada situação.
Texto é todo enunciado oral ou escrito que faz sentido, ou seja, relacionado ao contexto e conhecimento informal.
Entendo que tanto para a língua quanto para o texto há uma adaptação em seu uso, que se dá de acordo com os interlocutores ou meio envolvidos.

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

A recontualização é a transformação de um gênero textual em outro. A tradução é a reescrita de um texto para outra língua, mantendo-se fiel o máximo possível.
A relação que faço é a transformação dos textos, realizada através de conhecimentos prévios.

4. Com relação ao ***funcionalismo***, o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

A mudança no ensino sobre a influência da forma linguística sobre a forma gramatical.
Acredito serem necessárias estas mudanças, mas as mesmas podem ocorrer sem se perder o foco na formação do aluno, pois temos que pensar também no uso da aprendizagem como a base do indivíduo em sua vida social e profissional.

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

- O aprofundamento do conceito e a aplicabilidade de gêneros textuais e todo o conteúdo relacionado a este tema.
- Os estudos sobre os conceitos de retextualização e tradução, e a aplicação da retextualização no desenvolvimento do folheto.
- O desenvolvimento da tarefa sobre sequência didática, pois colocamos em prática o que aprendemos no decorrer do semestre. Saímos da teoria para a prática.

APÊNDICE H – Questionários inicial e final – grupo F

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras

GRUPO F

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

São os diversos tipos de textos, seja literatura ou um anúncios por exemplo.

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

A língua é a falada - É o aprendizado através da fala, seja ela materna ou uma 2ª língua
O texto é lido - É o aprendizado através da escrita, seja um livro ou qualquer recorte.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

- É que se faz de uma língua extrangeira, respeitando o modo correto de falar, sabendo para quem é feita esta tradução, qual público. Também pode ser feita da maneira seguinte - palavra por palavra.
- É para saber o que significa o aprendizado em outra língua.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

Imagino que seja uma espécie de parafrasear um texto, reescrevê-lo de forma que diga o mesmo com outras palavras.

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Nunca estudei sobre isto, mas acredito que seja um tipo de literatura ou algo relacionado.

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

Acho que preciso aprender muito mais para responder à altura.
Vi que não sei responder de forma que desejo.
Algumas palavras eu já deveria saber seu significado.
Mas estou aqui para aprender e creio que no final deste semestre saberei melhor.

Dados do participante:

Idade: 55

Semestre do curso: 3º

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: 2 anos

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

não

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

não. só quando o professor sugere.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

não

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

só consulta a Real Academia.

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

não

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

Sempre desejei cursar por ser uma língua que eu gosto e tenho mais facilidade ao aprender.

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

não

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

GRUPO F

Avaliação Final

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você rever as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

Estes conceitos aprendi ao longo do semestre:
Que a integração cultural de cada cidadão na sociedade e proporcionada pela compreensão da construção e circulação dos gêneros textuais. Gêneros textuais são diversas formas escritas e orais relativamente estáveis. Importa que gêneros são fenômenos históricos de diferentes aspectos culturais. Temos como exemplo: Fabulas, H.Q, entrevistas, folhetos etc....

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua é o instrumento de comunicação para que o ser humano promova sua interação social no mundo e texto interagimos através da escrita para nos comunicar em nosso dia a dia com o meio.

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Retextualização é o projeto feito através de gêneros textuais. Passar de um gênero para outro como por exemplo: de uma entrevista ou propaganda fazemos um folheto ou de uma fabula para uma H.Q.
A tradução é a ação de transformar com conhecimento um texto em L.M. para L.E. tendo emissor/Receptor e respeitando as diferentes culturas.

4. Com relação ao ***funcionalismo,*** o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Hoje posso dizer que o funcionalismo na área do conhecimento da linguística teve seus anos nos anos 1970 a 1990.
Funcionalismo é o estudo da linguagem através do conhecimento da comunicação.

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

1) Gêneros textuais, 2) Retextualização, 3) Sequência Didática
Concordo com Dell Isola, que gêneros textuais é de suma importância para a formação do aluno ajudando na formação de seu caráter e discursos. A Retextualização faz com que o aluno mantenha nos seus conhecimentos e socializando no meio em que vive. E para ensinarmos aos alunos é importante fazermos a Sequência Didática melhorando a aprendizagem e não usarmos somente os métodos comuns e tradicionais.

8,0

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras

GRUPO F

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

Entendo como gêneros textuais as maneiras distintas que se tem para montar um texto: narrativo, conto...
Pode-se falar de um mesmo assunto usando gêneros textuais diferentes, podendo escolher assim o mais adequado para tal assunto.

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua para mim é a forma comum em que a sociedade se comunica, oralmente ou não, e que se molda de acordo com quem a usa e para que.
O texto por mim é entendido por um conjunto de palavras que formam frases e que tem um fundamento fundo, seja ele convencer, questionar, afirmar algo sobre determinado assunto.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

Entendendo por tradução a ação palavra/frase/situação que é entendida e dita em determinado lugar de tal maneira pode não ser da mesma maneira em outro ambiente/local/situação ou seja, tradução não é apenas o significado de uma palavra de um idioma para o outro, envolve questões culturais, tipo de situação em que se está (entre outros).

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

Já ouvi falar, porém não tenho certeza se estou certo do que seja.
Retextualização → Aquilo que é reescrito.

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Sei que já ouvi sobre, porém não recordo do que se trata.

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

Creio que na maioria das respostas eu tive dificuldade apenas em colocar no papel o que eu entendo sobre o assunto, me senti a vontade em falar sobre as perguntas

Dados do participante:

Idade: 18

Semestre do curso: 3º

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: ± 8 anos

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

Não.

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

Não.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

Não

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

Sim. Pela academia

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

Não

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

Sempre me identifiquei com a língua e com a profissão (professora), seriam duas paixões organizadas.

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

Não.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

Avaliação Final GRUPO F

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

Hoje posso definir gêneros textuais como as diferentes situações de comunicação existentes em nosso cotidiano. Voluntária ou involuntariamente usamos os gêneros textuais a comunicar, informar, relatar, por exemplo, algo a alguém, em algum lugar, por meio de algo.

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Hoje posso definir língua como o objeto de comunicação de seres humanos que varia de acordo com a necessidade de entendimento. Existem línguas diferentes e mais. Texto pode definir como o aquilo que é dito/escrito e se faz entender. Uma palavra, pode ser uma frase, como por exemplo quando lemos "Silêncio" em uma sala de aula, espera em um hospital é o suficiente para que se faça o pedido de silêncio.

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Quando hoje falamos em retextualização, de imediato sei que estamos falando em passar um gênero para outro, temos como exemplo de retextualização no nosso dia a dia quando conta mos algo que aconteceu no dia anterior para um outro alguém no telefone.
Indiretamente falar de retextualização é falar de tradução, pois diferente da ideia que geralmente se tem traduzir é levar-se entender algo com textos diferentes, sendo até língua para língua.

4. Com relação ao ***funcionalismo***, o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Hoje ao ouvir sobre funcionalismo sei que estamos falando sobre o estudo que se faz sobre a função da língua em uso.

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

Considerei relevante levantarmos questões sobre a retextualização, definimos o que são gêneros e tipos de textos e principalmente a atenção e trabalho em cima das Sequencia Didáticas, pois todas essas questões são importantes, simples e nem sempre explícitas para o aluno, quando de fato são de grande relevância.

4.0

APÊNDICE I – Questionários inicial e final – grupo G

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
UFSC

GRUPO G

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

Gêneros textuais são diferentes espaços de comunicação que atendem a propósitos distintos entre si. Cada um desses espaços apresenta características bem marcadas que permitem ao leitor identificar de qual gênero se trata, ainda que dentro desses espaços seja possível chiar – embora não em todos. Uma notícia é um gênero que se propõe a informar, tem a função social de comunicar fatos. Por outro lado o conto, ainda que conte algo, não tem comprometimento com a verdade: seu apelo é literário.

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua é uma forma de comunicação coletiva pautada em palavras utilizada nas expressões orais e escrita. A expressão oral de uma língua pode ser múltipla, depende não de como determinada língua seja usada no cotidiano de uma comunidade, de uma cidade ou mesmo de um estado inteiro. O texto, em geral, é condicionado por regras formais, mesmo quando é resultado de um processo criativo. Uma publicidade, por exemplo, pode jogar com as palavras para atingir determinado público, mas está "vigiado" por critérios formais exigidos pela publicação escrita da língua.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

Traduzir é tornar uma expressão verbal acessível a um determinado público. Isso implica encontrar caminhos adequados que considerem essencialmente a realidade linguística deste público em detrimento de uma tradução literal.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

Este termo é um conceito novo para mim, com o qual tive contato no início deste semestre, já na disciplina de Estudos da Tradução, mas ainda não pi trabalhado. Não consigo pensar sobre o seu significado. Tento, mas ainda não imagino o que seja.

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Professora, conheci essa corrente teórica de tradução por meio de ~~aula~~ falas desde a primeira fase. Ainda não me aprofundei em buscar autores, mas acredito que hoje a minha concepção de tradução está relacionada ao que absorvo de professores aqui do curso que estudam o funcionalismo e pelo que já pude exercitar de tradução.

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

Pensar sobre o conceito de língua é sempre complexo embora seja um processo reflexivo prazeroso. mas sempre demanda um espaço cuidadoso.

Dados do participante:

Idade: 30

Semestre do curso: 3º

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: 10

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

Sim. Oito meses morando na Argentina.

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

Ainda nada além do que tive contato pelas disciplinas do curso, exceto algumas matérial de jornais e revistas relacionada à língua.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

PIBID

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

Sim, mas da área de Letras ainda não me familiarizei. Li um e outro artigo em revistas virtuais mas não me recordo os títulos.

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

Não acadêmicos

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

Quero ser professora e tradutora audiovisual. É o idioma que eu mais gosto na vida.

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

Sim, em Relações Internacionais

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

GRUPO 6

Avaliação Final

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você rever as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

Formalmente esclareceu-se a diferença entre gênero e tipologia textuais, entendendo-se que aquele está dentro deste. O entendimento sobre a função social dos gêneros textuais foi ampliado para além de estruturas formais que pudessem estar concebidas de maneira desvinculada de seus propósitos comunicativos formadores. Os gêneros textuais são resultados da interação social que se dá pela comunicação, portanto, estão à disposição das intenções dos falantes e podem transformar-se de acordo com as suas necessidades.

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua é um sistema orgânico de materialização de conceitos. Existe para a interação social e é formada por ela, por isso está em constante transformação. Isso implica que, mesmo os espaços formais de registro da norma padrão da língua não acompanhando tais transformações a língua em uso é um fato. Texto é o plano em que se organiza e se realiza um discurso, podendo ser escrito ou falado, em qualquer instância da vida cotidiana. Por exemplo, uma entrevista de emprego é um texto.

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

gênero como?

O movimento de retextualização implica uma mudança de esfera de intenção ainda que o que se queira modificar seja apenas o meio ou a forma pelas quais se quer transmitir um discurso. Assim como no processo tradutório entre dois idiomas (entre duas culturas) considera-se o propósito comunicativo do texto e as condições comunicativas do público-alvo, a retextualização leva em conta estas mesmas variáveis, pois o que ela visa é comunicar algo, de outra maneira, com outros recursos, para um novo público.

4. Com relação ao ***funcionalismo,*** o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

A principal premissa do funcionalismo é a concepção da língua como processo histórico-social, conforme defende a autora Dell'Isola. A partir deste princípio, tudo que é criado pela língua e para o uso da língua (gêneros textuais traduções) deve levar em conta as funções comunicativas. São estas funções que movimentam a língua, e qualquer articulação que se faça com as palavras que esteja aquém ou além do propósito de comunicar um discurso se esvazia de sentido.

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

O aprofundamento dos termos teóricos (língua, texto, gêneros textuais, tipologias textual, retextualização) permitiu o aguçamento das análises sobre o nosso conteúdo de estudo, seja na área de tradução ou de ensino. Revelaram-se aspectos importantes contidos em textos da vida real, como um livro didático de espanhol ou uma publicidade. Em termos de conceitos teóricos, também foram importantíssimas as discussões sobre os aspectos extra-linguísticos como coerência e adaptação. A visão sobre o processo de leitura de um texto, sobretudo escrito, mudou e desmitificou-se, pois quando concebe-se aquele pode-se e deve-se adaptar as palavras a um propósito, e não o contrário, a construção de textos se torna um mar de possibilidades. Por fim, estas compreensões não seriam possíveis sem a abordagem da língua em seus aspectos estruturais (que não podem ser negligenciados) em consonância com as realidades

em que figuram, demonstrando, assim, que estão em uso e por isso devem ser assinados.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras

GRUPO 6

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

São maneiras de exposição textual, que se diferenciam dependendo de sua finalidade, podendo se diferenciarem por: para quem é escrito, pelo que busca informar, e também por suas tipologias que são empregados em determinadas situações. Como por exemplo a carta e um e-mail são gêneros textuais utilizados na comunicação, de forma escrita, porém podem apresentar diferenças em suas formas, conforme a situação em que se utiliza.

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Entendo língua como o meio que nos comunicamos, e que usamos para comunicar e texto como uma das formas de usar a língua de maneira escrita para comunicação. Creio que a língua possui muitas definições, que seja difícil conceituar. Creio que a resposta tenha fica de meio vaga.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

É conseguir fazer com que o leitor tenha a "mesma" sensação ao ler em sua língua, que o leitor da língua original teve, e passar realmente o que o autor ~~(pensou)~~ tentou passar.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

Não me acordo de ter ouvido, no entanto, penso que esteja ligado à aprimorar melhor um determinado assunto.

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Não consigo definir.

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

Foi mais difícil contextualizar nas respostas, mesmo tendo algum conhecimento, definir os conceitos ou citar autores é bastante difícil.

Dados do participante:

Idade: 18

Semestre do curso: 3

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: 1 ano

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

Não

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

Não, apenas os expostos em aulas.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

Não.

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

Não

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

Não.

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

~~(Apaixonado) como língua~~

Tive aulas no ensino médio gostei, acabei pelo espanhol, a área de Letras já era uma das opções desejáveis

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

Não.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

GRUPO G

Avaliação Final

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas idelas**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

Relendo a resposta sobre o conceito de gêneros textual da Avaliação 1 não que meu conhecimento sobre isso era muito raso, entendia que os gêneros textuais eram finitos e que dentro deles havia só uma tipologia textual e que eram somente em forma escrita, com esta disciplina creio que preenchi estas lacunas, que agora entendo que os gêneros textuais estão em nosso cotidiano e que segundo Marcuschi não eles que foram nos moldados em sociedade (interações nos) Ressalto a ideia um tanto errônea que possuía quanto a flexibilidade dentro dos gêneros textuais, pois pensava que cada gênero tinha uma forma única definida, todavia agora entendo que cada

verso

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Pensava em texto como somente a parte escrita, todavia não o é, creio que é algo muito mais geral, que envolve a maioria dos outros conceitos estudados.

?

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos?

Creio que "Adaptação" é a palavra chave para relacionar esses dois conceitos, tendo em vista que em ambos os casos pode-se pensar em um público alvo que nos impõe determinadas características para um texto meta, e que se está sujeito a transitar em meio a diferentes tipologias e gêneros textuais, também considerando que pode-se falar tanto a tradução quanto a retextualização dentro de um mesmo gênero. Penso que a ideia central destes dois conceitos seja tornar acessível a todo o público seja retextualizando um texto para um público infantil ou seja passando de uma língua a outra.

4. Com relação ao ***funcionalismo***, o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Ainda não consigo conceituar.

?

8,0

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

Retextualização: Importante, pois traz muitos conhecimentos textos, como características de cada gênero, e maneiras de se adequar a cada situação.
Gêneros textuais: Com a disciplina muito se agregou aos conhecimentos, e saber transitar e adotar aos gêneros é uma tarefa difícil, que pouco se adquire não só em oportunidades acadêmica mas também para a vida e os textos são que ela nos impõe

→ Mc diz conta que em meu ensino fundamental realizei algumas sem saber, sendo uma delas transformar em HQ uma fábula.

→ Verso Cont.

1 conto. gênero possui determinadas características, mas que essas podem serem adoptadas conforme a situação, como por exemplo em uma entrevista com alguém (oralmente) conhecido, esta ~~pod~~ não deixará de ser o gênero entrevista, tederia a conversa entre o entrevistado e o entrevistador é mais fluída (ou em alguns casos pode ser mais informal).

5. Como último tópico elenco o SD, pois achei uma abordagem bastante interessante que se bem planejada pode agregar diversos conteúdos e render ótimos trabalhos!

APÊNDICE J – Questionários inicial e final – grupo H

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
UFSC

GRUPO H

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

Entendo por formas de textos, formas específicas, que determinam um gênero textual como formal, casual, pessoal e outros.

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Entendo língua como um idioma e forma de se expressar oralmente e o texto como uma forma de se expressar na escrita. São todas são formas de expressão e comunicação.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

Entendo como um conjunto de conceito que faz a tradução de um idioma para outro, levando em consideração toda uma cultura específica do que for traduzir, assim como a crença no que se acredita. Pois, toda tradução tem que expressar o verdadeiro sentido coerente.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

Não lembro, mas acredito que seja uma reconstrução de um texto, baseado em um novo conceito, conceito diferente de um texto ou as diferenças de entendimento do texto.
expostas

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Ainda não conheço muito, mas acredito que seja métodos de funcionalidade, para esclarecer e ajudar, tipo, para facilitar o entedimento de algumas funções.

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

Acredito que as perguntas foram um pouco simples, porem bem amplas. Mas digo que não me sentir tão seguro para responder. ~~E muitas di~~ Alguns conceitos não tinha a certeza absoluta e tenho um pouco de dificuldade de me expressar em ~~algum~~ texto, ainda mais quando tenho duvidas.

Dados do participante:

Idade: 23

Semestre do curso: 2º

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: 1º ano.

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

Ainda não, mas estou me organizando para isso.

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

Infelizmente ainda não, mas estou disposto a estudar muito mais.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

Infelizmente só estou tendo tempo para as aulas do curso mesmo.

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

Ainda não muito, mas tiro muitas duvidas nos sites RAE e Conjugador de verbos e algumas traducões.

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

Não.

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

A princípio foi o principal interesse o idioma.
Agora todo o conjunto de materias me deixa apaixonado, mesmo achando um pouco dificil.

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

Ainda, mas também tenho vontade de fazer psicologia.

Universidade Federal do Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

GRUPO H

Aluno: [illegible]

Avaliação Final

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

Sem dúvidas o meu conceito de gêneros textuais teve grande evolução nesse semestre, ampliando mais meu conhecimento e fazendo eu ver a importância do aprendizado sobre variados tipos de gêneros textuais orais ou escritos, que são diferenciados por suas características específicas de cada gênero, que também influenciam muito em nossas interações pessoais.

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

A língua vejo como, instrumento principal de comunicação e expressão, que utilizamos verbalmente para nos comunicar. E o texto, é a comunicação escrita ou oral, que possui vários tipos de gêneros textuais.

?

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Vejo a retextualização com um conceito que está relacionado com a tradução. Conforme (Fomeem) a retextualização está voltada a reformulação de um texto, podendo ter algumas modificações mas mesmo o sentido principal que passa de um gênero textual escrito ou oral, para outro. E a tradução está ligada em repassar (traduzir) a informação com o sentido real, levando em consideração a cultura e adequação e outros elementos.

4. Com relação ao ***funcionalismo***, o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Mudou muito, pois nesse semestre tive mais informação sobre esse conceito, e agora vejo a necessidade do funcionalismo nas escolas. É muito importante o "funcionalismo", para que saibamos como começar, continuar e finalizar, com uma organização que serve para facilitar o aprendizado e avaliar os alunos.

?

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

Sem dúvidas, elenco a SD como muito relevante para a nossa formação, que nos instrui a organização sistemática para nos ajudar a avaliar com mais êxito as dificuldades e especificidades de cada aluno, e retomar se for preciso e assim com o comprometimento do professor facilitar o aprendizado.

A importância de conhecer vários tipos de gêneros textuais para assim nos ajuda a uma interação maior com a sociedade.

O processo de retextualização, que nos permite mostrar nosso entendimento e trabalhar mais elementos de comunicação oral.

*

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
UFSC

GRUPO H

Avaliação 1
Concepções sobre conceitos teóricos

Caro participante, este questionário tem como objetivo principal averiguar quais as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Nossa intenção **não é buscar respostas certas ou erradas**. Preocupe-se apenas em responder aquilo que você realmente imagina/pensa/entende/estuda sobre os temas abordados a seguir:

1. O que você entende por ***gêneros textuais***? Justifique sua resposta e procure dar exemplos.

Os exemplos que posso citar sobre gêneros textuais, são basicamente, os mencionados em sala de aula, por alguns colegas e pela professora, crônicas, narrativas, resumos. Sei que são diferentes, maneiras de escrever e todos tem um propósito e distintas particularidades.

2. Para você, o que é ***língua***? E ***texto***, como você entende esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Língua para mim, representa a comunicação de um povo, de maneira escrita e falada.
O texto é uma forma de expressão da língua, pode ser escrito ou não.

3. E sobre ***tradução***, o que você sabe/entende sobre este conceito, como o definiria? Procure dar exemplos.

Sobre o conceito de tradução, eu definiria como, transmitir o que se quer dizer em outro idioma.
Tradução também significa por exemplo, analisar uma obra de arte e através do sentimento, definir o que o autor quiz expressar.

4. Você já ouviu falar em ***retextualização***? Em que contexto? Para você, o que significa? Procure dar exemplos.

Já ouvi falar em retextualização, mas não lembro ~~exatamente~~ o que significa.
Para mim, retextualização quer dizer, colocar em outro contexto, qualquer textualização.

5. Com relação ao ***funcionalismo***, o que você sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

Em relação ao funcionalismo, o que posso escrever é somente sobre o sentido da palavra, : funcional, prático, objetivo...
Dentro da educação vidar, acredito que ~~estaja~~ relacionado a maneira de apresentar o conteúdo.
Para poder citar autores utilizar exemplos, terei de estudar melhor este conceito.

6. Esse espaço está reservado para que você possa tecer alguns comentários (gerais) sobre as questões que você respondeu. Por exemplo, você pode se referir a como se sentiu ao responder as perguntas, se houve algum conceito que lhe pareceu mais difícil que o outro, e a razão dessa dificuldade; ou aquele que lhe pareceu mais fácil. Enfim, você decide que tipo de informação deseja compartilhar comigo nessa questão. Inclusive pode comentar/citar algum outro conceito que você queira dar destaque (Se for o caso, qual seria ele, e por quê?).

As questões que respondi, me fizeram pensar sobre diversos novos conceitos e relembrar outros, como a necessidade de pensar antes de escrever de maneira rápida e clara.
Gostei muito de todas as questões e desejo poder respondê-las melhor ao longo do curso. Ou melhor, ser eu as responderei. Obrigada professora por seu interesse e sua dedicação a profissão de professor. Estou encantada com o curso e todo o aprendizado. Superou minhas expectativas no primeiro dia.

Dados do participante:

Idade: 32

Semestre do curso: 1º

Tempo que estuda espanhol como língua estrangeira: Estudo informalmente há 16 anos.

Já teve alguma experiência em país que se fala a língua espanhola? Qual? Por quanto tempo?

Estive em Córdoba Argentina por 2 meses, fazendo intercâmbio, através do Colégio de Aplicação com o colégio Universitário Manuel Belgrano.

Costuma ler livros relacionados á área da Linguística e Linguística Aplicada? Com que frequência?

Não, ainda, estou na primeira fase do curso, entrei através de transferência interna e fui selecionada para o nível III.

Está engajado em alguma atividade acadêmica além das aulas cursadas? Quais?

Não ainda

Tem hábito de buscar sites acadêmicos? Quais?

Sim, nada específico ainda.

Faz parte de grupos de discussão? Quais?

Não ainda.

Quais razões a/o levaram a escolher o curso de espanhol? Comente sobre sua escolha.

O desejo de estar na Universidade, especialmente a UFSC, devido ao meu contato com o Colégio de Aplicação e o amor que desenvolvi pela língua Espanhol e o interesse em outros idiomas.

Possui alguma outra graduação? Qual? Quando se formou?

Não possuo graduação. Tenho uma empresa de Recreação e atuo há 15 anos. A Animação Sócio Cultural, foi até agora minha formação Acadêmica informal.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol – 2016.1

GRUPO H

Avaliação Final

Num primeiro momento de nossa disciplina, você preencheu um questionário que tinha como objetivo coletar as suas concepções com relação a alguns conceitos teóricos que costumam circular no contexto do Curso de Letras. Naquela ocasião, o propósito não era buscar respostas certas ou erradas. Agora, após o desenrolar do semestre, onde tivemos a oportunidade de revisitar/ampliar esses conceitos através das atividades propostas ao longo do semestre de 2016.1, você deve responder novamente as questões abaixo. Lembre-se que este é o momento de você **rever** as respostas dadas no início do semestre e **(re) elaborar novas ideias**, com base nos aportes teóricos trabalhados em Língua Espanhola III.

1. A partir do que você sabia sobre o conceito de ***gêneros textuais***, algo mudou ao longo da disciplina? Hoje, como você definiria este conceito? Justifique sua resposta e dê exemplos.

O conceito de gênero textual que tenho hoje é totalmente diferente eu não sabia que é através dos diferentes gêneros textuais que nos comunicamos, cartas, e-mail, telefone ou um simples bilhete e que eles surgem e desaparecem de uso, conforme as necessidades geradas pela sociedade. Sua diversidade ocorre apartir dos tipologias textuais divididas em seus categorias, dentre elas a produção trabalhada ao longo da disciplina com a criação do folheto.

2. Após ter participado das atividades da disciplina, como você (re) definiria ***língua***? E ***texto***? Como você entende atualmente esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Atualmente, após as atividades da disciplina, defino língua como o objeto principal de estudo da linguística, sendo que estuda a linguagem verbal humana, falada, escrita ou sinalizada, em constante transformação, mas que obedece a um tipo de contrato estabelecido pela sociedade que a utiliza por isso não pode ser criado num modificada por um indivíduo sozinho. Os textos são a representação da língua e assim como ela, podem ser escritos, falados ou sinalizados estão em constante mudança e respeitam a regras específicas.

3. Ao longo do semestre, vimos que o conceito de ***retextualização***, para alguns autores, está diretamente relacionado à ***tradução***. Após as atividades realizadas em Língua III, como você relacionaria esses dois conceitos? Comente sua resposta e procure dar exemplos.

Conceito de retextualização para alguns autores, está relacionado à tradução pois a partir do momento em que transformamos um gênero em outro, estamos retextualizando. A tradução por exemplo e a retextualização ocorre entre textos orais e escritos quando uma palestra é transformado em texto ~~escrito~~ os principais temas abordados, ou ao contrário, o que está escrito para ser filmado como vimos em aula no exemplo da entrevista. As regras para uma entrevista oral são muito diferentes da escrita.

4. Com relação ao ***funcionalismo***, o que mudou com relação ao que você sabia e agora sabe sobre esse conceito? Comente sua resposta. Cite autores, traga exemplos, caso seja possível.

O funcionalismo como o nome indica, está relacionado a função da língua na sociedade e entende que sua estrutura e o léxico são ocasionados devido as relações humanas, por isso deve ser estudada analisando todo o contexto que a envolve. Não separadamente como uma estrutura imutável, ~~e~~ ~~todo~~ a todos os seus humores como sugere a corrente epistêmica ~~do~~ funcionalismo de Bakthin e gerativismo de Chomsky. (No livro)

5. Elenque ***3 (três) pontos-chave*** trabalhados ao longo da disciplina que você julga serem relevantes para a sua formação enquanto futuro professor e/ou para o ensino de línguas como um todo.

Os três pontos chave que julgo serem fundamentais para minha formação foram primeiramente, o entendimento em relação aos gêneros textuais e sua importância no aprendizado da língua materna e segunda língua. Seguindo aprender sobre a sequência didática e a transformação que um trabalho bem elaborado através do terceiro ponto, o planejamento, pode proporcionar a vida tanto do professor, quanto do aluno e a repercussão desse trabalho de forma positiva para a sociedade.

4- Com esta resposta entendo que as duas correntes linguísticas deveriam ser estudadas em parceria, pois ~~se~~ pensarmos que existe uma Gramática Universal, inata e comum a todos os seres humanos, nos tornamos muito mais próximos das outras culturas.

As regras então são as mesmas e que difere as línguas é a sociedade em que estão inseridas e por isso devem ser estudadas também em relação a contexto.

ANEXOS

ANEXO A – Folheto Grupo A – SD1

Recomendaciones a las embarazadas:

Evita viajes innecesarios a zonas de circulación del virus Zika. En caso de un viaje impostergable a estas zonas:

- Consulta a tu médico respecto de los riesgos.
- Extrema las medidas de prevención ambiental e individual y así evita ser picada por mosquitos Aedes.
- Pese a que aún no existe un protocolo oficial, como medida de precaución, haz sexo seguro con uso de preservativo o abstinencia durante todo el embarazo, con personas que provengan de localidades con casos comprobados.
- No existe evidencia de restricción de uso de repelentes en embarazadas; sin embargo, usa según instrucciones de tu médico.

Mapa del virus Zika en América:

Twitter @ministeriosalud

YouTube /ministeriosaludchile

Facebook Minsal

600·360·7777

Ministerio de Salud

Gobierno de Chile

El virus Zika está entre nosotros

¡Protégete!

¿Qué es el Zika?

Es una enfermedad transmitida mediante picaduras del mosquito Aedes Egypti, el mismo que transmite el dengue, el chikungunya y la fiebre amarilla. El virus zika fue descubierto en monos en Uganda, en el año de 1947. Su nombre proviene de la selva zika donde fue hallado. Es originario principalmente de la zona tropical de África, en que se propagó a través del océano Pacífico hacia la Polinesia Francesa, y después hacia la Isla de Pascua para llegar en 2015 y 2016 a América Central, al Caribe y América del Sur.

¿Cuáles son los síntomas?

- Fiebre
- Sarpullido
- Dolor en las articulaciones
- Enrojecimiento de los ojos
- Dolor de cabeza

¿Cómo prevenirte?

Puedes protegerte de las picaduras de mosquitos, tomando las siguientes medidas:

Utiliza repelentes contra insectos	
Usa camisas de manga larga y pantalones largos	
Utiliza mallas en las ventanas y puertas. Esta medida contribuye a disminuir el contacto del mosquito con las personas.	
Evita exponerte al sol en el periodo de mayor actividad del mosquito, que es durante las primeras horas de la mañana y el atardecer, o bien extremar las precauciones anteriores.	

¡No acumules agua!

- **Evita conservar el agua en los recipientes en el exterior (macetas, botellas, envases que puedan acumular agua) para evitar que se conviertan en criaderos de mosquitos.**
- **Tapa los tanques o depósitos de agua de uso doméstico para que no entre el mosquito.**
- **Evita acumular basura.**
- **Destapa los desagües que pueden dejar el agua estancada.**

¿Qué hacer si estás con Zika?

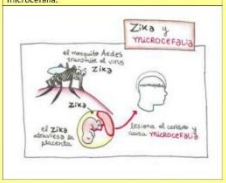
No existe una vacuna ni tratamiento específico de la enfermedad, por lo que actualmente sólo se tratan sus síntomas, entonces:

- Busca tu médico
- No te automediques
- Quédate reposando

¡Zika virus y las embarazadas!

En los últimos meses se ha observado una asociación entre el aumento de casos de Zika con el incremento de malformaciones del sistema nervioso central en recién nacidos, particularmente la microcefalia.

Se están estudiando las características de esta asociación, postulándose una relación de causalidad con la infección por virus Zika durante el primer y segundo semestre del embarazo con el desarrollo de microcefalia.



ANEXO B – Folheto grupo B – SD1

ZIKA VIRUS EN MÉXICO [Abril 2016]

Número de apariciones por provincia

1 - Jalisco; Sinaloa; Guerrero
Veracruz y Yucatán
4 - Nuevo León
21 - Oaxaca
35 - Chiapas

Mesa de ayuda

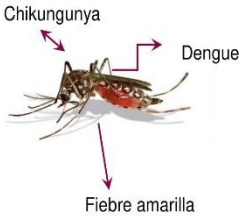
gobmx@funcionpublica.gob.mx

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO

SALUD
SECRETARÍA DE SALUD

ZIKA

¿Cómo protegerte?



INFÓRMATE

¿Qué es Zika Virus?

- El virus zika es causado por la picadura de un mosquito, *Aedes aegypti*.

- Responsable por la transmisión de otras enfermedades como el dengue, el Chikungunya, el *zika*, y la fiebre amarilla.

Origen

- El virus se identificó en 1947 por primera vez en Uganda, específicamente en los bosques de Zika. Se descubrió cuando se realizaba un estudio acerca de la transmisión de la fiebre amarilla en la selva.

Síntomas

- Fiebre
- Sarpullido
- Dolor en las articulaciones
- Conjuntivitis (enrojecimiento de los ojos).
- Los sintomas pueden aparecer entre 2 y 12 días después de la picadura.
- Sólo uno de cada cuatro infectados por el zika desarrolla los síntomas

¡Atención!

- Dado que muchos de estos síntomas se presentan en casos de dengue y de chikungunya, pueden ser necesarias pruebas de sangre para confirmar el diagnóstico, por lo que se recomienda consultar com un médico.

¡No seas pendejo, evita el Zika!

Precauciones

- Utiliza camisas de manga larga y pantalones largos.
- Usa repelentes contra insectos.
- Pon mosquiteros en las ventanas y pabellón para cama.
- Evita depósitos de agua que puedan servir de criadero de mosquitos: llantas a la intemperie, cubetas, charcos, recipientes, etc.
- Tapa todos los recipientes en el que se almacene agua.
- Tira botellas, llantas, latas o trastes que ya no se utilizan.
- Cambia el agua de los floreros y bebederos de tus mascotas frecuentemente.

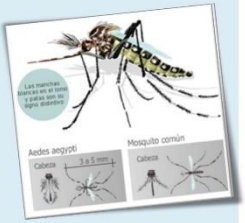
ANEXO C – Folheto grupo C – SD1

ANEXO D - Folheto grupo D – SD1

INFORME Aeropuertos Argentina 2000

Características del mosquito Aedes

- Pica principalmente durante el día;
- No existen vacunas;
- Sobrevive en clima tropical y subtropical;
- Tiene patas largas y rayadas.



El mosquito del Zika también transmite el Dengue y la Chikungunya. Con esas medidas, evitás a las tres enfermedades.

INFORME Aeropuertos Argentina 2000

PRESIDENCIA DE LA NACION ARGENTINA

Ministerio de la Salud
0800-222-1002 - msal.gob.ar

AEROPUERTO JORGE NEWBERY
Dirección: Av. Rafael Obligado s/n°
Buenos Aires - Cap. Fed.
Tel. +5411 5480-6111 Página web: aa2000.com.ar

INFORME Aeropuertos Argentina 2000

AEROPARQUE JORGE NEWBERY
¡en la lucha contra el virus Zika!

No llevs mosquitos en la valija...
y tampoco los traigas a la vuelta.

Si querés tener un viaje lleno de buenos recuerdos, ve los consejos prácticos y esenciales que te ayudarán a proteger tu salud.

INFORME Aeropuertos Argentina 2000

Si viajás por Argentina y países limítrofes donde hay presencia del mosquito:

- Usá ropas de mangas largas y pantalones;
- Cubrí todas las áreas expuestas de la piel con repelentes;
- Permanecé en lugares con ventilación constante o aire acondicionado.

Si estás embarazada:

- Seguí las mismas indicaciones de prevención de picaduras de mosquitos que todos los demás viajeros;
- Evitá viajar a zonas afectadas por el virus.

INFORME Aeropuertos Argentina 2000

Seguí estos pasos para combatir el mosquito que transmite el virus Zika:

- Reforzá la limpieza y conservación de las casas, incluyendo canaletas, desagües y platos de macetas;
- Evitá tener objetos que acumulen agua y procurá cambiarla a diario en floreros y recipientes de mascotas;
- Mantené limpios y cubiertos los depósitos para recolectar agua;
- Desmalezá patios y jardines.

La mejor forma de prevenir el zika es eliminar todos los criaderos de mosquitos.

INFORME Aeropuertos Argentina 2000

ZIKA

Síntomas:

- Erupción en la piel;
- Fiebre;
- Conjuntivitis;
- Dolores musculares;
- Dolor de cabeza;
- Dolores en los ojos;
- Vómito;
- Diarrea;
- Dolor abdominal.

En general aparecen en un período entre 3 y 12 días después de la picadura del mosquito.

¡No te automediques! En caso de sospecha, consultá al servicio médico.

ANEXO E - Folheto grupo E – SD1

Si presentas los síntomas descritos busca un centro de salud

Más información en: http://portalses.saude.sc.gov.br/

GOVERNO DE SANTA CATARINA SUV DIVE GOVERNO DE SANTA CATARINA

¿Estás de vacaciones?

Ayuda a combatir el virus del Zika

El virus del Zika

La enfermedad es causada por el virus del Zika, que se propaga entre las persona, principalmente a través de la picadura de un mosquito de la especie *Aedes aegypti*, el mismo que transmite los virus del dengue, del chikunguña y fiebre amarella.

Síntomas

- Fiebre
- Sarpullido
- Dolor en las articulaciones
- Dolor muscular
- Dolor de cabeza
- Conjuntivitis (enrojecimiento de los ojos)

Los síntomas pueden comenzar entre 2 y 7 días después de la picadura.

El cuadro suele ser leve con síntomas que duran de unos días a una semana.

Como evitar las picaduras

- Usa camisas de manga larga y pantalones largos.
- Permanece en lugares con aire acondicionado o que tengan mosquiteros en las puertas y ventanas. Durante la noche, una red mosquitero sobre la cama provee protección adicional.
- Utiliza repelentes de insectos registrados por las autoridades de salud y aplica según las instrucciones.
- La mayoría de los repelentes son seguros para las embarazadas, pero éstas deben consultar a un médico antes de usarlos.

Como ayudar en el combate

- Evita conservar agua en los recipientes en el exterior, como las botellas, envases que puedan acumularla, para evitar que se conviertan en criaderos de mosquitos.
- Tapa los depósitos de agua de uso doméstico.
- Evita acumular agua en la basura, y mantén los recipientes cerrados.
- Destapa las canaletas que pueden dejar el agua estancada.
- Cambia el agua de las mascotas.

ANEXO F – Folheto grupo F – SD1

¿Sabías que...?

- El mosquito *Aedes Eegypti* es transmisor del virus que provoca la fiebre Zika.
- Ese mal fue introducido recientemente en Brasil y presenta transmisión en todos los Estados.
- Cada mosquito hembra coloca más de 100 huevos a la vez, que pueden durar un año y medio fuera del agua.

Ofrecimiento:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

MINISTÉRIO DA SAÚDE

SANTA CATARINA

F U E R

ZIKA

PROTÉJATE

¡Atención!

Eliminar los criaderos potenciales del mosquito es la principal medida contra el Zika, pues un único hogar con focos de agua parada es capaz de transmitir el mal para los demás vecinos.

Observar el ambiente en que vives es la mejor estrategia para evitar la enfermedad.

Es importante permitir y acompañar la visita del agente de salud a tu casa.

Síntomas

Si presenta eses señales, beba mucha agua y no te auto mediques.

Procure una unidad de salud.

Prevínate

No dejes el agua acumulada.

Mantén las botellas en posición invertida.

Cierra bien las basuras.

Evita la Picadura del Mosquito

Viste con ropas que cubran al máximo el cuerpo.

Pon mosquiteros en las ventanas.

Duerme en locales con aires condicionados o mosquiteros.

Usa repelentes de insectos.

ANEXO G – Folheto grupo G – SD1

El mosco: ¡tómatelo en serio!

El mosquito *Aedes aegypti*, que transmite el virus del zika, es también el vector del dengue y chikungunya. Hay estudios que están investigando la relación del mosquito a la microcefalia en bebés de madres infectadas durante el embarazo y a problemas neurológicos, como la síndrome de Guillain-Barré.
Casos de infección por el virus del zika fueron notificados en más de 30 países. México es uno de ellos, con más de 200 ocurrencias. Según la OMS (Organización Mundial de Salud), el virus del zika es una emergencia mundial, y la prevención, por el combate al mosquito, es la mejor arma. ¡Prevengámonos!
Es muy importante la movilización de los órganos de salud, pero también de toda la población. ¡Unámonos! Para que el mosquito no se propague, haz tu parte, cuida tu residencia, moviliza tus vecinos y tu barrio.

¡Juntos somos más fuertes!

UNA CAMPAÑA

SALUD
SECRETARÍA DE SALUD

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO

Busca a los establecimientos comerciales asociados y acceda a un video de construcción de una ovillanta:

WWW.GOB.MX/SALUD/VIRUSZIKA/OVILLANTAS

Contáctanos: **5000-8500**

¿Puedes contribuir?

Si te quedan materiales que ya no utilizas, como tubos de PVC, válvulas, sellador industrial o herramientas, contacta el centro de salud más cerca de ti y disponibiliza lo que puedas. Si tienes una tienda de material de construcción, contribuye con la campaña.

Ayuda a tu vecino, multiplica la idea.

CONTRA EL ZIKA, CONVIERTE TU RESIDENCIA EN UNA TRAMPA

DESCUBRE CÓMO TRANSFORMAR LOS NEUMÁTICOS USADOS EN OVILLANTAS, UNA ESTRATEGIA DE COMBATE AL ZIKA QUE ATRAPA EL MOSQUITO TRANSMISOR DESDE TU HOGAR.

¿Qué es una ovillanta?

Es un método desarrollado para recoger y destruir los huevos del mosquito *Aedes aegypti*. La ovillanta consiste en una trampa construida con neumáticos desechados que se puede instalar en las residencias. Cada ovillanta lleva adentro un líquido preparado con feromonas para atraer a los mosquitos hembras, capturar sus huevos y eliminarlos. De hecho, lo que vas a hacer es engañar al mosquito.

Ventajas de la ovillanta

- Es más barata que otros métodos convencionales, como la destrucción de larvas de mosquito en lagunas naturales o la utilización de pesticidas para destruir los insectos adultos.
- Impide que los mosquitos nazcan, porque permite destruir los huevos.
- Recicla los neumáticos desechados, que son los principales contenedores que los mosquitos hembras eligen para reproducirse.

¿Cómo hacerla?

Para hacer una ovillanta, vas a necesitar de un neumático que ya no utilizas, un tubo pequeño de PVC, una válvula para filtrar el agua y una solución no tóxica de agua con feromonas sexuales, sustancias químicas naturales producidas por los insectos que indican al mosquito hembra un lugar seguro para depositar sus huevos. Puedes comprar la sustancia atrayente a un buen precios en los supermercados agropecuarios. Después, sigue estas indicaciones:

(1) Corta una parte de la llanta que corresponda a 50 centímetros de su entorno (la parte externa). Si no puedes cortarla en tu casa, busca a un taller mecánico en tu barrio. Para hacer una ovillanta tapada, corta dos partes iguales.

(2) Agujerea el centro de la llanta para instalar el tubo con la válvula. El tubo debe servir al pasaje del agua de adentro hacia afuera de la ovillanta. Puedes utilizar un rotomartillo o un taladro para hacer el agujero.

(3) Inserte el tubo de PVC al trozo de llanta e instala la válvula en la extremidad del tubo que queda para afuera, como para controlar la salida del agua. Con un sellador industrial, haz con que el tubo esté pegado y estable.

(4) Cuando la instalación esté seca, añade agua sin cloro (como de la lluvia) al interior de la llanta con un poco de feromona (atrayente).

(5) Posiciona sobre el agua un flotador de papel pellón en que se depositarán los huevos.

(6) Cuelga la ovillanta con un soporte de tu elección en la pared o árbol de tu casa.

¡Atención! Cada tres días, retira los huevos depositados en el flotador y elimínalos con alchool o fuego. Filtra el líquido por la válvula y vuelve a depositarlo en el interior de la ovillanta. Este proceso es muy importante, porque al reutilizar el líquido la solución se hace cada vez más potente.

¿Necesitas ayuda para construir tu ovillanta?

La Secretaría de Salud, en asociación con los centros de salud de las ciudades mexicanas, ha contactado los talleres mecánicos de los barrios para que la población pueda tener ayuda con la construcción de las ovillantas. Muchos de ellos ya están listos para ayudarte. Pueden donar los neumáticos usados y auxiliar a prepararlos.

ANEXO H – Folheto grupo H – SD1

¿QUÉ ES EL ZIKA?

Se trata de un virus africano, transmitido por el mosquito *Aedes aegypti*, el mismo que también infecta a las personas con el dengue, la fiebre amarilla y el chikungunya. Los cientistas conocen este virus hace mucho, desde 1947, pero ahora en el mundo, principalmente en la América del Sur, la proliferación del mosquito es muy preocupante, pues estudios apuntan para una posible relación entre el Zika y el aumento de casos de niños nacidos de madres contaminadas, con una enfermedad muy grave, llamada microcefalia.

¿CÓMO SE TRANSMITE?

Se transmite por la saliva del mosquito *Aedes aegypti* infectado con el virus Zika, en la hora de la picadura. Se investiga también la posibilidad de transmisión por otras cuatro maneras, pero todavía no fueran comprobadas: relación sexual, por la leche materna, a través del líquido amniótico y transfusión de sangre.

¿SABÉS LOS SÍNTOMAS?

Pueden ser moderados o muy fuertes, después de un período de incubación de 3 a 12 días. Por eso es tan peligroso, principalmente entre las embarazadas, pues en varios casos no se nota, o se trata como una gripe normal.

Si estás infectado, podés presentar:

- ✓ Fiebre.
- ✓ Conjuntivitis no purulenta.
- ✓ Dolor de cabeza, cuerpo y en las articulaciones (principalmente manos y pies).
- ✓ Decaimiento.
- ✓ Irritación en la piel.
- ✓ Inflamación de miembros inferiores.

SI ESTÁS ENFERMO ¿QUÉ HACER?

- ✓ Buscá un médico, no te automediques sin la recomendación de un especialista.
- ✓ Tomá bastante líquido, alimentate bien y descansá.

! PROTEGETE¡

- ✓ Informá al máximo la gente acerca de esta enfermedad y ensenãlas a prevenirse.
- ✓ Colocá mosquiteros en las ventanas.
- ✓ Usá repelentes sobre la piel expuesta y sobre la ropa con aplicaciones a cada tres horas.
- ✓ Vestí camisas de mangas largas y pantalones largos, especialmente en actividades al aire libre.
- ✓ Utilizá espirales o tabletas repelentes en los domicilios.

!AYUDÁ A FRENAR ESTE MOSQUITO, SÉ TAMBIÉN UN AGENTE¡

- ✓ Evitá lanzar recipientes o basura en lugares como patios, terrazas, calles y donde se pueda acumular agua.
- ✓ Mantené los patios y jardines limpios.
- ✓ Reciclá todo tipo de basura y recipientes inservibles como latas, cáscaras, llantas y demás objetos para no almacenar agua.
- ✓ Identificá posibles criaderos e informá a las autoridades sanitarias.
- ✓ Colaborá con los municipios durante las tareas colectivas de limpieza y de tratamiento de agua.

Organización Panamericana de la Salud
Oficina Sanitaria de la Organización Mundial de la Salud

Ministerio de Salud
Presidencia de la Nación

Para más informaciones:

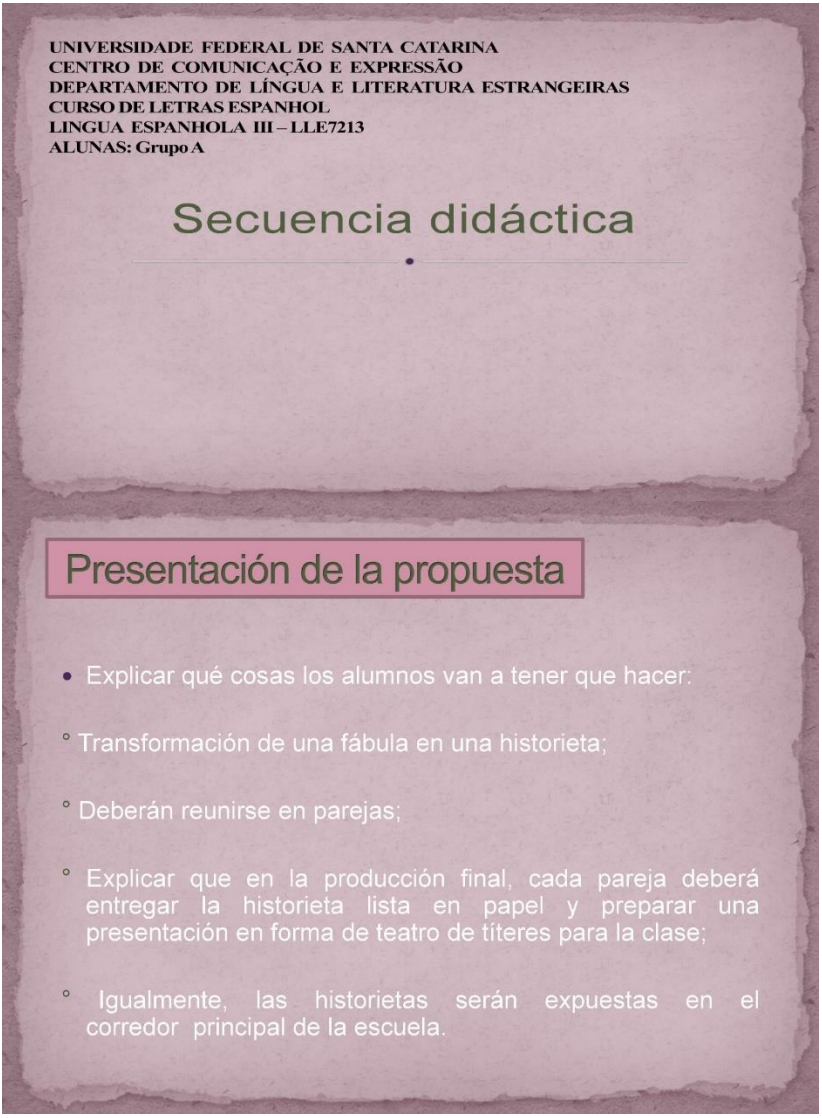
http://www.paho.org/arg/
http://www.msal.gob.ar/

¿QUÉ ES EL ZIKA?

No dejes que te siga esta epidemia.

Hacé lo que podés y ayudá a prevenir!¡

ANEXO I – Grupo A – SD2



Presentación de la propuesta

- Explicar qué cosas los alumnos van a tener que hacer:

° Transformación de una fábula en una historieta;

° Deberán reunirse en parejas;

° Explicar que en la producción final, cada pareja deberá entregar la historieta lista en papel y preparar una presentación en forma de teatro de títeres para la clase;

° Igualmente, las historietas serán expuestas en el corredor principal de la escuela.

Módulo I

- Con base en la actividad hecha para descubrir que los alumnos sabían, serán presentados ejemplos de distintas fábulas:

° Explicar el género fábula y sus características;

° Leer algunas fábulas; (recomiendo leer una fábula y la misma del video y trabajar con la misma fábula que van a retextualizar. No se olviden que es importante que ellos entiendan bien la fábula para pasar a la historieta el mismo sentido, la molareja).

° Mostrar el video de la fábula La cigarra y la hormiga de Disney;

° Preguntar las diferencias del video y de la fábula escrita; (diferencias entre las historias, verdad?)

Módulo III

- Explicación de cómo deberán ser hechas las historietas y los títeres:

  ° Las historietas y el teatro de títeres deberán ser hechos en parejas;

  ° Las parejas deberán elegir personajes que quieran para hacer las tiritas;

  ° Ellas podrán ser hechas en la computadora o manualmente, pero deberán ser entregues en papel y en clase;

  ° Los mismos personajes de las tiritas deberán ser utilizados en la presentación de títeres;

  ° Para la producción de los títeres, las parejas deberán buscar la profesora de artes, que va ayudar a hacerlos;

  ° Proponer la primera versión.

Módulo II

- También, con base en lo que vimos en la producción inicial, iremos discutir en clase el género historieta:

  ° Explicar el género historieta y sus características;

  ° Leer algunas historietas;

  ° Mostrar también algunos videos que fueran basados en tiritas, como Mafalda y Mónica y su pandilla;

  ° Preguntar la distinción entre los dos;

  ° Hablar de las modificaciones en el tiempo de habla para los balones de la historieta.

Módulo IV

- Con base en lo que fue hecho en la primera versión, percibimos que los alumnos están con dificultades en algunos puntos de gramática. Así, necesitan de explicación en:
  - La distinción entre Haber x Tener;
  - La forma de tratamiento Tú x Usted;
  - La distinción entre lo x el;
  - Proponer la segunda versión.

Producción final

- Recibimiento final de las historietas que fueran hechas con las modificaciones explicadas en el módulo IV;
- Presentación de la historieta con títeres;
- Exposición de las tiritas en el corredor principal de la escuela.

La cigarra y la hormiga

Había una vez una cigarra que siempre estaba cantando. Su vecina la hormiga, al contrario, se pasaba todo el día buscando provisiones para el invierno, pues sabía que necesitaría muchos alimentos.

El verano pasó y vino el otoño. La cigarra seguía cantando. En una ocasión la hormiga quiso avisarla:
-Si no almacenas comida para el invierno, te morirás de hambre.
Pero la cigarra dijo que aún quedaba tiempo de sobra.
Llegó el invierno y la cigarra se quedó sin alimentos. Se acordó de la hormiguita y pensó que incluso le sobraría comida y decidió ir a verla para pedirle algo. Cuando la hormiga le abrió la puerta de su casa, la cigarra le dijo tiritando de frío:
-Préstame algo de comida para pasar este invierno.
La hormiga contestó:
-Debiste haber llenado tu despensa, como hice yo.
¡Te lo advertí! La cigarra aprendió así la lección.

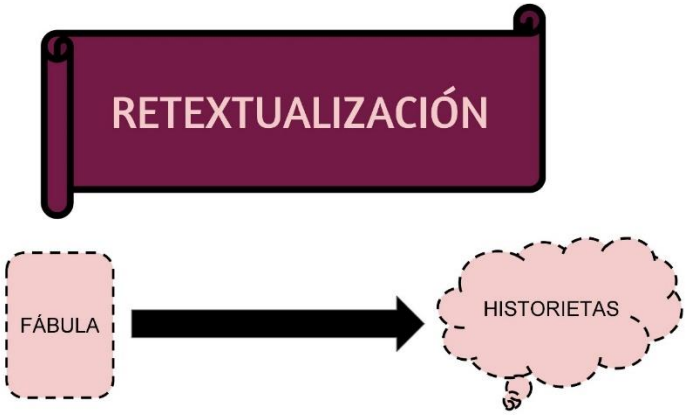
Moraleja: Si pierdes el tiempo jugando todo el día, puede que te arrepientas más tarde.

https://www.youtube.com/watch?v=BnXiNS_zEy8

Ejemplo TÚ

Ejemplo USTED

ANEXO J – Grupo B – SD2



APRESENTACIÓNI NICIAL

Después de haber hecho las actividades anteriores del Libro Didáctico *Saludos* - declamación de poesía, montar un álbum familiar, libro de recetas típicas brasileñas, pasaremos para el cuarto proyecto - transformar una fábula en historieta, volver a tomar algunos conceptos de proyectos hechos;

Esta actividad va sé hecha en pareja, dónde van producir una historieta a través de una fábula, que la maestra asignará a cada estudiante.

Iremos explicar todos los pasos de como montar una tirita:
presentando elementos de cada género;
Informar para los alumnos que los profesores de Artes irán ayudalos con los dibujos;
En el final cada pareja va presentar su trabajo para sus colegas, allá de hacer un scrapbook.

PRODUCCIÓN INICIAL

Empezar a descubrir los conocimientos previos de los alumnos, a través de una charla con preguntas:

Guión de preguntas:
- ¿Cuáles son los tipos de libros que ustedes les gustan leer?
- ¿Ustedes leen libros en otra lengua?
- ¿Ustedes ya lean fábulas y historietas? Cuáles?
- ¿Saben cuáles son las diferencias entre una fábula y una historieta?
- ¿Conocen historietas de la Mafalda o del Condorito?
- ¿Les gustan dibujar?

Mostrar ejemplos de fábulas y tiritas.

Entregar para cada alumno una fábula y historieta, para que podamos leer juntos y apuntar las diferencias de cada una.

DIFERENCIAS

Tirinhas:	X	Fábula:
- Dibujos - Balones - Poco texto - Personajes humanos - Con el fin de entretener		- Moraleja - Personajes animales - Narrador

Módulo 1

Presentar y también ampliar los conocimientos del género Fábula. Mostrando ejemplos en portugués y español:

A Cigarra e a Formiga (http://fabulasmanuelsatiro.blogspot.com.br/2008/01/o-coelho-e-cabra-um-belo-dia-o.html)

La Liebre y la Tortuga (http://www.365fabulasparaninos.com/2013/11/la-liebre-y-la-tortuga-fabula-corta.html)

A partir de la apresentación de las fábulas, partiremos para la interpretación y comprensión con los alumnos, dónde tendrán que hacer una actividad, junto con la maestra, con énfasis para las partes que presentaron dificultad.

Actividad 1 - Comprensión y identificación de los elementos básicos: vocabulario, léxico, comprensión del contenido. Será hecha en la Lengua Materna (LM) y Extranjera (LE)

LM	LE
- ¿Cuál es el tema de la historia? - ¿Cuáles son los personajes? - Principales características de este género. - ¿Entendieron la moraleja? ¿Cuál su función?	- ¿Cuál es el tema de la historia? - ¿Cuales son los personajes? - Principales características de este género. - ¿Entendieron la moraleja? ¿Cuál su función?

Módulo 2

Presentar y también ampliar los conocimientos del género Historieta. Mostrando ejemplos en portugués y español:

Chico Bento - Pamonha (http://www.pacoquinha.com/wp-content/uploads/2012/05/chico-bento-pamonha.jpg)

Condorito - Castigo (http://www.garuyo.com/web/media/images/images/Castigo,%20historieta%20de%20Condorito.jpg)

A partir de la presentación de las historietas, partiremos para la interpretación y comprensión con los alumnos, dónde tendrán que hacer actividad, junto con la maestra, con énfasis para las partes que presentaron dificultad.

Actividad 1 - Comprensión y identificación de los elementos básicos: vocabulario, léxico, comprensión do contenido. Será hecha en la Lengua Materna (LM) y Extranjera (LE)

LM	LE
- ¿Cuál es el tema de la historia? - ¿Cuáles son los personajes? - Principales características de este género. - ¿Cuál la función de los dibujos? - ¿Cuál es la gracia de la tirita?	- ¿Cuál es el tema de la historia? - ¿Cuales son los personajes? - Principales características de este género. - ¿Cuál la función de los dibujos? - ¿Cuál es la gracia de la tirita?

Módulo 3

Después de las explicaciones y actividades, preguntar si ellos saben lo que es Retextualizar;

Mostrar ejemplos de retextualización: contar un relato, describir la clase para sus padres, hacer apuntes en el cuaderno de lo que dice el maestro en clase, etc.

Preparar los alumnos para la construcción de las historietas. Tendrán que hacer un guión detallando los elementos necesarios para hacer la actividad:
Ejemplo:
- Montar un guía de la historia;
- Cuáles y cuántos personajes irán utilizar;
- Cuántas viñetas;
- Esbozo del diálogo;
- Esbozo de los dibujos;
- Cómo van colorear los dibujos;

En este momento, ampliar los conocimientos necesarios para la retextualización de los géneros: diferencias en los tiempos verbales, formas de tratamiento, puntuación, propósito, cohesión y coherencia, etc.

Módulo 4

Entrega de la primera versión.
- Observar la utilización de todos los elementos estudiados: linguísticos y gramaticales;
- Creatividad;
- Organización.

Corrección necesarias:
- Enfocar en los tiempos verbales y los pronombres;
- Organización para la formación de la historieta.

Hablar con cada pareja sobre las dificultades encontradas.

Segunda versión:
- Verificar las mayores dificultades con cada pareja;

Entrega de la versión FINAL.
- No se puede más hacer modificaciones.

PRODUCCIÓN FINAL

Lectura del trabajo final para los demás colegas.

Utilizar el conjunto de historietas producidas por los alumnos, para la elaboración de un scrapbook que estará disponible en la biblioteca del Colegio de Aplicación.

Disponibilizar en los corredores de la escuela, para que todos miren.

ANEXO K – Grupo C – SD2

Proyecto 4

Las fábulas en historietas

Objetivo

Transformar una fábula en una historieta.

Presentación de la situación

En el proyecto 4, a través de actividades de comprensión oral y escrita, vamos a conocer las características y los elementos que componen los géneros fábulas e historietas, para al final realizar una historieta de la fábula "El león y la liebre".

Producción inicial

Pero, ¿Qué son fábulas? y ¿Qué son historietas?

En este módulo, a través de un debate oral, buscaremos investigar cuáles son los conocimientos que compartimos sobre estes géneros.

Con el intuito de firmar os los conocimientos compartidos, vamos a rellenar un cuestionario con las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué son fábulas?
- ✓ ¿Qué son historietas?
- ✓ ¿Conocen alguna fábula en portugués? ¿Y en español?
  Escriba el nombre de las fábulas que conocen y señale una característica que compone el género.
- ✓ ¿Conocen alguna historieta en portugués? ¿Y en español?
  Escriba el nombre de las historietas que conocen y señale una característica que compone el género.

Módulo 1- Fábulas

En el módulo 1, vamos a conocer un poco más sobre los elementos que componen el género fábula.

Las fábulas son pequeñas narrativas, generalmente escrita en prosa o verso, que tiene como finalidad traer una moraleja. Los personajes pueden ser personas, pero casi siempre son animales u otros seres que presentan características humanas, como el habla y las costumbres.

Observa en estas fábulas los recursos que se utilizan:

A cigarra e a formiga

Em um belo dia de verão, a cigarra cantava feliz.
Enquanto isso, uma formiga passou por perto.
Vinha afadigada, carregando penosamente um grão de milho que arrastava para o formigueiro.
- Por que não ficas aqui e conversas um pouco comigo, em vez de te afadigares tanto? – perguntou a cigarra.
- Preciso arrecadar comida para o inverno – respondeu a formiga. – Aconselho-te a fazeres o mesmo.
- Por que me preocuparias com o inverno? Comida não nos falta... – respondeu a cigarra, olhando ao redor.
A formiga não respondeu, apenas continuou o seu trabalho.
Quando o Inverno chegou, a cigarra não tinha nada para comer.
No entanto, viu que as formigas tinham muita comida porque a tinham guardado no verão.
Distribuíam-na diariamente entre si e não tinham fome como ela.
A cigarra compreendeu que havia feito mal...

Não penses só em divertir-te.
Trabalha e pensa no futuro.

Fábula 2:

El lobo orgulloso de su sombra, y el león

Vagaba cierto día un lobo por lugares solitarios, a la hora en que el sol se ponía en el horizonte. Y viendo su sombra bellamente alargada exclamó:

-¿Cómo me va a asustar el león con semejante talla que tengo?

¡Con treinta metros de largo, bien fácil me será convertirme en rey de los animales!

Y mientras soñaba con su orgullo, un poderoso león le cayó encima y empezó a devorarlo. Entonces el lobo, cambiando de opinión se dijo:

-La presunción es causa de mi desgracia.

Nunca valores tus virtudes por la apariencia con que las ven tus ojos, pues fácilmente te engañarás.

Después de las lecturas, vamos a debatir cuáles fueran los elementos identificados en las dos fábulas.

Características de las fábulas:

- ✓ Son historias cortas.
- ✓ Generalmente, hay un narrador que describe las acciones de los personajes, en un lugar y en un tiempo indeterminado.
- ✓ Puede empezar con una presentación de la situación inicial, en la cual se expone un problema, que unas veces tiene solución y otras no.
- ✓ Las fábulas casi siempre finaliza con una moraleja, que es una enseñanza moral, un consejo o una pauta de conducta.
- ✓ En su mayoría, los personajes son animales u objetos humanizados.
- ✓ Los temas tratados en las fábula son los vicios (la envidia, la avaricia, la arrogancia, la mentira…).
- ✓ Por detrás de cada fábula hay una crítica hacia ciertos comportamientos y actitudes, que se disimula con el uso de personajes humanizados.

Actividad

Historieta 2:

Después de las lecturas, vamos a debatir cuáles fueran los elementos identificados en las dos historietas.

Los bocadillos:

Los textos escritos en las historietas son encerrados en bocadillos que sirven para integrar el discurso o pensamiento a los personajes. El formato de los bocadillos puede cambiar dependiendo de la intencionalidad del contenido.

Características de las historietas:

- ✓ Hay la presencia de un narrador que relata la historia, evidenciando el tiempo y la secuencia enmarcada en viñetas.
- ✓ Poseen lenguaje visual y verbal.
- ✓ Las historietas tienen la finalidad de entretener.

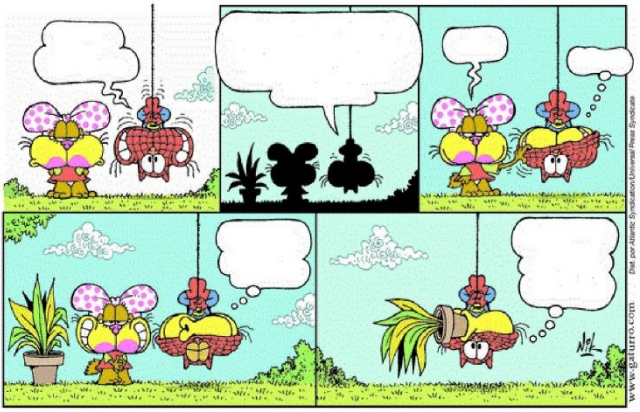
Elementos de una historieta:

- ✓ Viñeta: espacio que se colocan los personajes de la historieta, generalmente es un recuadro, que representa un momento de la historia.
- ✓ Dibujo: ambiente donde se desarrolla la historia (escenario).
- ✓ Bocadillo: espacio donde se escribe lo que dicen o piensan los personajes.
- ✓ Cartela: aquello que dice el narrador y que apoya el desarrollo de la historia.
- ✓ Onomatopeya: representación del sonido, dentro o fuera del bocadillo. Las más usadas son: plop (caída), zzzz (dormido), crash (choque o romper algo), splash (algo cae en el agua), entre otros.

Actividad

El objetivo de esta actividad es hacer con que podamos recorrernos en las dos lenguas, a través del encaje de las frases en los bocadillos de las historietas.

Traemos una historieta con los bocadillos en blanco, para que a través de nuestras propias reflexiones los podamos rellenar, primeramente en portugués y después en español.



Después de todos los bocadillos rellenados en las dos lenguas, mostrar la historieta original, haciendo las comparaciones oralmente.

Módulo 3 – Retextualização

En el módulo 3, vamos a retextualizar la fábula "El león y la liebre" para que podamos la encajar en los bocadillos de la futura historieta.

El león y la liebre

Un león que había descubierto a una liebre en su madriguera se disponía a comerla. En ese momento vio pasar un hermoso ciervo. Sin pensarlo dos veces, abandonó la liebre y se dio en perseguir el ciervo.
La liebre aprovechó la ocasión y también salió corriendo, aunque en otra dirección.
Tras larga persecución, y sin poder atrapar al ciervo, el león decidió interrumpir la cacería y volver por la liebre. Pero ésta ya no estaba.
-¡Bien merecido lo tengo! – se lamentó. – Tenía seguro un buen bocado y lo dejé escapar por la ilusión de otro mayor.

A veces las personas dejan escapar ganancias moderadas por pretender beneficios mayores e improbables.

Actividad

El objetivo de esta actividad es seleccionar los puntos importantes de la fábula, para que podamos dividirla en cinco viñetas.

Debatamos en clase las posibles interpretaciones de la fábula, para que después de oír las reflexiones de los colegas, podamos resumirla en cinco partes.

Módulo 4

En el módulo 4, vamos a elaborar la primera versión de la historieta.

Con el auxilio de los materiales de arte, hagamos la historieta de 'El león y la liebre" en la siguiente secuencia:

.

- ✓ Dividamos la hoja en cinco cuadrados, que representarán las viñetas.
- ✓ Seleccionemos cuáles los bocadillos utilizaremos en nuestras viñetas.
- ✓ Dibujemos las cinco partes hechas en el módulo 3.
- ✓ Rellenemos los bocadillos con las cinco partes hechas en el módulo 3.

Corrección:

El objetivo de esta corrección es identificar los puntos que encontramos más dificultades en la elaboración de la historieta, como:

- ✓ El léxico
- ✓ La coherencia
- ✓ La cohesión
- ✓ La estructura gramatical

Repaso:

El objetivo del repaso es firma los conocimientos trabajados anteriormente en clase.

Debatamos en clase las dificultades identificadas en la corrección.

Módulo 5

En el módulo 5, vamos trabajar más a hondo todas las dificultades debatidas en el módulo 4.

Hagamos tres actividades:

- ✓ Actividad 1: el léxico
- ✓ Actividad 2: cohesión y coherencia
- ✓ Actividad 3: las estructuras gramaticales.

Después de hecha las tres actividades, elaboremos la segunda versión de las historietas.

Corrección:

El objetivo de esta corrección es identificar los errores que persisten en aparecer en la elaboración de la historieta.

Repaso:

El objetivo del repaso es esclarecer los errores identificados en la elaboración de la segunda versión de la historieta.

Debatamos en clase los errores.

Presentación final

En este módulo, debemos reunirnos en clase para la presentación final de las historietas.

Sentemos en un semicírculo para que podamos cambiar nuestra historieta con la historieta de nuestro colega, para que cada uno presente la del otro.

Después de hecha las presentaciones, compartamos con todos los colegas nuestras historietas.

Al final de todo, elaboraremos un libreto con todas las historietas.

¡Buen proyecto a todos!

ANEXO L – Grupo D – SD2

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Centro de Comunicação e Expressão - CCE
Curso: Letras-Español
Asignatura: Lengua Española III
Tema: Secuencia Didáctica
Profesora: Camila Teixeira Saldanha
Alumnas: Grupo D

Apresentação da situação

Comentado [CTS1]: Acho que vcs encontraram uma boa solução para a apresentação da situação.

Exposição aos alunos do Proyecto 4 do Libro didáctico Saludos, a fim de que transformem uma fábula em história em quadrinhos, sendo que este projeto é o último da sequência de quatro atividades apresentadas no livro. O título da atividade é: "Fábula x Historietas: una transposición posible". O objetivo é esclarecer aos alunos que eles irão transformar uma fábula em história em quadrinhos, que são dois gêneros textuais com características diferentes, como por exemplo, na fábula os personagens são animais que representam seres humanos e que nas histórias em quadrinhos os personagens podem ser crianças, bichos, super-heróis, etc. Comentar sobre a composição das fábulas e revistas de histórias em quadrinhos e explicar que essa transformação será feita em etapas, aqui chamadas de módulos.

Produção inicial

- Apresentar o tema fábula e observar quais os conhecimentos que os alunos têm com o esse gênero textual;
- Leitura de duas fábulas, uma em português e outra em espanhol: 'Gansa dos Ovos de Ouro' e 'La Zorra y las Uvas', com moral da história diferente, para que os alunos possam perceber que esse gênero textual sempre apresenta esta característica;
- Debater as leituras feitas com os alunos para que possam estimular o raciocínio e despertar a atenção para os pontos principais da fábula.

Módulo 1

- Dizer-lhes que a fábula escolhida para ser transformada em história em quadrinhos será '**Los dos amigos**', fábula sobre *la amistad* e fazer a leitura em grupo;
- Apresentar o vídeo com a fábula '**Los dos amigos**';

- Discutir em sala de aula a fábula escolhida. A atividade será conduzida pela professora que permitirá ao aluno fazer sua colocação em ordem de solicitação (levantando a mão).

Módulo 2

- Ler duas histórias em quadrinhos, uma em português e outra em espanhol: 'Mônica' e 'Mafalda';
- Apresentar dois vídeos com entrevistas de conhecidos escritores de história em quadrinhos: Maurício de Souza (Mônica) e Quino (Mafalda), com o propósito de mostrar aos alunos como esses cartunistas criam suas histórias;
- Tarefa para casa: escrever o que observou nas histórias lidas e nos vídeos referentes aos tempos verbais, característica dos personagens e quais as diferenças dessas características para as dos personagens das fábulas. Apresentar para discussão na próxima aula.

Módulo 3

- Discutir o tema apresentado nas histórias em quadrinhos e o vídeo assistido na aula anterior;
- Esclarecer as dúvidas e chamar a atenção para os pontos que talvez não tenham sido mencionados pelos alunos.
- Reforçar os conceitos e as diferenças entre fábula e história em quadrinho, os elementos que compõem as histórias em quadrinhos, como, tempos verbais, os sentimentos que trazem, de ironia, de humor, de medo, de orgulho, de reflexão, etc..., a forma, o que é estrutura, gênero textual e retextualização.

Módulo 4

- Releitura da fábula a ser trabalhada, '**Los dos amigos**';
- Exercícios de interpretação de texto para que o aluno busque na fábula lida os elementos linguísticos e não linguísticos que irão ajudar na transformação de gênero textual, como os léxicos, verbos, pontuação, onomatopeia, etc...;
- Perguntar-lhes quais as palavras em espanhol que não conhecem e pedir-lhes para que façam uma pesquisa em dicionário, internet, e outros meios, para que possam trazer a resposta na próxima aula.

Comentado [CTS2]: interessante seria pensar num guia de perguntas...o que vcs acham que ser poderia indagar aos alunos para instigar a discussão?

Comentado [CTS3]: ler e discutir as HQ, interpretar.... tirar deles o máximo de informações possível...

Comentado [CTS4]: a partir da discussão realizada no início eles terão mais base para poder escrever aqui... por isso é bom ter em mente as perguntas...para guiá-los a uma reflexão.

Comentado [CTS5]: quais, por exemplo?

Módulo 5

- Trabalhar com as dúvidas apresentadas pelos alunos em relação às palavras em espanhol, e saná-las;
- Falar sobre a transformação a ser feita pelos alunos dos dois tipos de gênero textual, indicando-lhes os passos para as etapas a serem seguidas. Reforçar a proposta que irão reescrever a história que está na fábula e transformá-la em história em quadrinho obedecendo à estrutura e às características deste gênero textual. Lembrar-lhes que terão que fazer as adaptações necessárias, como os tempos verbais, e que a moral da história é a ideia central também na história dos quadrinhos.
- Dividir os alunos em duplas;
- Pedir-lhes que debatam, entre a dupla, como vão escrever a história em quadrinho e que comecem a fazer a primeira versão no caderno, criando os diálogos que farão parte dos quadrinhos;
- Deixar claro que não haverá interação entre as duplas, porque ao final o trabalho será apresentado e cada dupla terá a oportunidade de conhecer o que a outra fez;
- Orientá-los para que em casa busquem mais ideias que possam ajudá-los na tarefa.

Módulo 6

- Corrigir a primeira versão, esclarecer as dúvidas apresentadas;
- Entregar a cartolina, lápis de cor, régua e demais material para que possam fazer a versão final de sua história em quadrinho, além disso, entregar as máscaras que irão utilizar para contar a história aos outros grupos, que será uma apresentação teatral. Esta atividade será desenvolvida em parceria com o professor de artes;
- Decidir quem irá representar cada personagem e o narrador, se houver.

Módulo 7

- Ensaio da peça teatral com as duplas.

Comentado [CTS6]: interessante lembra-los que o teatro é outro gênero que também precisa de conscientização. Então, num primeiro momento pode ser feito o compartilhamento das HQs entre eles e, posteriormente, a atividade de teatro...só para não dar confusão entre HQ e teatro, para que eles não acham que é tudo a mesma coisa.

Produção final

Na sala de aula as duplas irão colar as cartolinas com as histórias em quadrinhos criadas e fazer a apresentação por meio de dramatização. Assim o professor, além de todos os elementos já trabalhados, poderá mostrar aos alunos que a história que eles leram e dramatizaram pode ser reinventada de várias formas.

ANEXO M – Grupo E – SD2

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras
Língua Espanhola III
Alunas: Grupo E

Presentación Inicial

- Presentación del proyecto y el objetivo de la actividad a los alumnos.
- Proyecto 4: Transformando las fábulas en historietas. El proyecto consiste en la transformación de una fábula en una historieta, o sea, el cambio de un género en otro.
- Explicaciones sobre que son géneros textuales, y que fábula e historieta son dos géneros textuales distintos, también expone la importancia del lenguaje y sus manifestaciones extra verbales.
- Necesitarán de creatividad e imaginación para realizar la tarea, así como en los proyectos anteriores.
- Se quedará claro que la actividad envolverá sus conocimientos adquiridos hasta aquel momento y que serán evaluados en relación a esto también.

Producción Inicial

- Cuestionamiento a los alumnos sobre el conocimiento que tienen sobre fábula e historieta preguntando y hablando con ellos sobre sus experiencias con el tema, haciendo preguntas tales como: ¿qué ustedes tienen la costumbre de leer? ¿Ya leyeron alguna fábula? ¿Cuales? Y Historietas, ¿conocen alguna, cuáles? ¿En portugués, español? Los cuestionamientos tienen como objetivo investigar el grado de familiaridad que tienen los alumnos con relación a los géneros.
- El alumno tiene como tarea de casa leer una fábula o historieta. El deberá presentar su escoja a sus colegas contándoles la historia. La actividad será realizada con los alumnos sentados en círculo, de preferencia al aire libre, con la intención de la participación y del interese de todos, se propone un picnic al final de la tarea.

Comentado [CTS1]: ok

Comentado [CTS2]: com qual objetivo? será dado um retorno à produção deles? Ou vão falar por falar? ou para que o processor perceba quais dificuldades possuem? o interessante era fazer este movimento com a fábula e depois com a HQ, e naõ com tudo junto.

Módulo I

- Se empieza a trabajar el concepto de fábula y sus características, como: que el personaje es un animal, que siempre trae una moraleja y que tiene valor en la formación del individuo dentro y fuera de la escuela, se presentan situaciones que se aproximan de la realidad y que promueven reflexiones sobre las relaciones sociales y sus consecuencias, de este modo sugiere valores para una mejor convivencia en el mundo.
- Presentación de la fábula "La hormiga y la paloma" a los alumnos a través del video: https://www.youtube.com/watch?v=gDEvTrZObLQ
- Después de asistieren al video, el profesor pedirá a los alumnos que escriban un texto sobre lo que entendieron del video. El texto deberá ser entregue al profesor para que él los cambie, así algunos alumnos leerán textos de otros colegas, la lectura será oral para que todos los escuchen.
- Al final en una charla divertida hablan de sus impresiones sobre la experiencia con la actividad, es la oportunidad que los alumnos tienen de aplicar sus conocimientos socio-culturales que ya fueron adquiridos al largo de los años, es una forma de aprovechar con que hablen de manera espontánea sus opiniones.
- Para enfatizar la fábula "La hormiga y la paloma" será entregue el texto impreso y hecha una lectura oral por los alumnos. Serán pasados ejercicios de comprensión de texto, con la tarea finalizada serán corregidos y las dudas que surgieran al transcurrir de las actividades respondidas.

Módulo II

- Es solicitada una investigación sobre el género historieta para que se familiaricen con las estructuras y sus peculiaridades. La actividad pondrá ser hecha en el laboratorio de informática.
- En clase responderán a un cuestionario sobre el tema de la investigación. Con la actividad lista, harán una presentación en grupo, la dinámica se queda de esta manera: un colega pregunta y otro responde sucesivamente.
- Después de la dinámica el profesor hace la corrección das cuestiones y saca las dudas.
- Utilizando las historietas presentadas a seguir, el profesor habla sobre el origen, sus nacionalidades y autores, y haz una actividad de lectura: ponerle un título al cómic, relacionar semejanzas y diferencias entre ellas, contestar o hacer preguntas apoyando en el lenguaje.

El perro da la esquina

Gaturro

Módulo III

- Explicación del concepto de género textual, sobre los tipos existentes y sus características, para clarear las informaciones se hará una presentación de ejemplos de diferentes géneros textuales.
- Esclarecer que fábula e historieta son dos géneros textuales distintos, y que la transformación que harán es una retextualización.
- Exponer la importancia del lenguaje y sus manifestaciones extra verbales.

Módulo IV

- Los alumnos deben escoger sus parejas.
- Las parejas serán instruidas de como deberán conducir el trabajo en grupo.
- Serán dados ejemplos de cómo pueden hacer sus historietas: tipos de personajes, cuántas viñetas, se serán en negro y blanco o coloridas, los materiales usados: cartulina, lápiz, goma, lápices y boligrafos de colores.
- Se explica que pueden criar los personajes, que no necesitan ser apenas animales, que pueden ser, por ejemplo, superhéroes, niños como ellos, lo que quisieren.
- Las parejas crean un guión hablando y cambiando ideas entre sí sobre lo que van desarrollar.
- Escrita del borrador por los alumnos.
- Revisión del borrador de la pareja junto al profesor.
- Entrega de una primera escrita.

Módulo V

- Revisión de la primera escrita, y siendo necesaria una reescrita también, siempre la pareja junto al profesor.
- Evaluación sobre la aplicación y utilización de los elementos gramaticales y sintácticos, como: la cohesión y la coherencia, el léxico, los elementos extra textuales y ortográficos.
- Revisado y corregido el texto, entonces las parejas empiezan a desarrollar la historieta y a crear sus dibujos.
- Acompañamiento del profesor junto a los alumnos durante el proceso de creación de la historieta.
- Finalización de la actividad con las historietas prontas, revisadas y dibujadas en una cartulina.

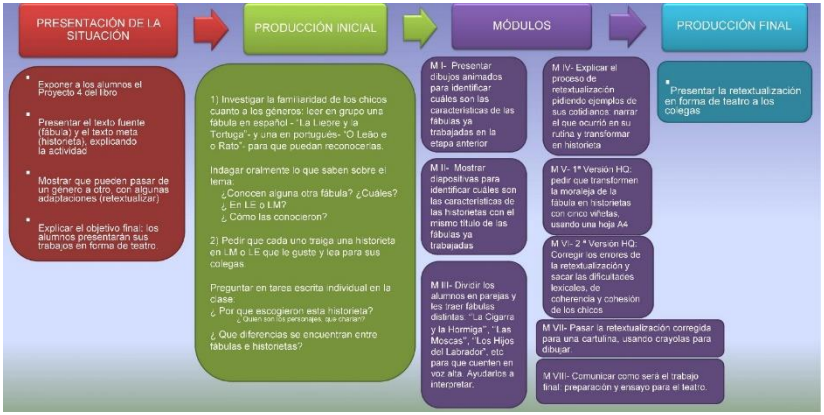
Producción Final

- Exposición del cartel de cada pareja en clase.
- Presentación oral de las parejas al profesor y a sus colegas de sus historietas.
- Evaluación por parte del profesor y autoevaluación de los alumnos.

ANEXO N – Grupo F – SD2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
CURSO DE LETRAS E LITERATURA ESPANHOLA
DISCIPLINA: LÍNGUA ESPANHOLA III
PROFESSORA: CAMILA TEIXEIRA SALDANHA
ALUNAS: Grupo F

PROPUESTA DE SEQUENCIA DIDATICA



ANEXO O – Grupo G – SD2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURA ESTRANGEIRAS
GRADUAÇÃO EM ESPANHOL
ESPANHOL III
PROFESSORA CAMILA TEIXEIRA SALDANHA
ALUN@S: Grupo G

Segunda versión de la propuesta de secuencia didáctica (SD) para el Proyecto 4 del libro *Saludos*

PRESENTACIÓN DE LA SITUACIÓN

Charla inicial con los alumnos sobre el proceso que será desarrollado:

- hacer una introducción sobre los dos géneros textuales, fábula e historieta;
- realizar preguntas disparadoras a los estudiantes para indagar los conocimientos previos que ellos tengan sobre los dos géneros y escribir las respuestas en el pizarrón;
- aclarar a los alumnos los motivos de la propuesta y explicar en qué situaciones comunicativas del cotidiano se encuentran estos géneros;
- exponer en qué consistirá la producción final - transformar una fábula en historieta -, bien como el proceso, incentivando a los alumnos con la propuesta de que la producción final será expuesta en la escuela, en un evento realizado especialmente para esto, con la participación de los padres y otras autoridades.

El **OBJETIVO** de esta SD es ofrecer a los alumnos las herramientas para transformar una fábula en historieta, de manera que desarrollen los conocimientos específicos sobre los dos géneros y la autonomía para observar éstos y otros géneros en el cotidiano. Además, en el proceso, retomar y reforzar los conocimientos de lengua extranjera aprendidos hasta entonces, así como aprender el vocabulario referente a los animales y saber identificar el significado de los tiempos verbales en las historias.

PRODUCCIÓN INICIAL

Actividad grupal en lengua materna | Consideración: no todos alumnos conocen los géneros

Organizar los alumnos en parejas y entregar una fábula en portugués diferente para cada pareja junto con una actividad interpretativa, para que identifiquen los personajes, hagan una breve descripción de la historia e indiquen la moraleja. Las parejas harán una exposición oral de sus apuntes para sus compañeros y, en seguida, un debate sobre los puntos iguales en las fábulas (características del género).

Introducción de la historieta en lengua materna. Exponer una historieta en el pizarrón y hacer una conversación sobre las características de este género. Igual que en la presentación de la situación, las respuestas serán escritas en el pizarrón.

Objetivo: Hacer con que ellos hablen sobre las características de la fábula para saber qué necesita ser más estudiado.

MÓDULO 1

Actividad grupal en lengua materna

Retomar la producción inicial para aclarar los puntos en los que tuvieron mayor dificultad. Presentar las características y pedirles que las busquen en las fábulas de la producción inicial, que serán redistribuidas entre los mismos grupos.

Objetivo: Reconocer las características del género.

MÓDULO 2

Actividad en pareja, en lengua materna y extranjera

Retomar las características del género historieta. Organizar los estudiantes en parejas y entregar para cada una dos historietas, una en español (Mafalda) y otra en portugués (Turma da Mônica). Pedirles que lean ambas y que entre ellos discutan qué tienen las dos en común y de diferente. Luego hacer un círculo y preguntar qué opinan sobre la actividad. Anotar las respuestas.

Objetivo: Entregar historietas con destinatarios diferentes para generarles extrañamientos y hacer que se cuestionen las diferencias entre los dos tipos que recibieron. En base a eso enseñarles las diferencias culturales y de finalidad comunicativa.

MÓDULO 6

Actividad en parejas y en lengua extranjera

Organizar la clase en parejas.

Entregar una fábula diferente para cada una y pedirles que la pasen a historieta, aplicando todos los conocimientos desarrollados sobre los géneros y la lengua extranjera.

Objetivo: Aplicar los conocimientos de los módulos anteriores.

PRODUCCIÓN FINAL

Presentación de la historieta en clase y exposición en un evento de la escuela, para muestra de las actividades de los alumnos durante el año, con la participación de los padres y otras autoridades.

ANEXO P – Grupo H – SD2

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de língua e Literatura Estrangeiras
Curso de Letras Espanhol
Língua Espanhola III
Professora: Camila Saldanha
Alunos: Grupo H

Secuencia Didáctica

Presentación de la Situación

En este momento explicaremos a los alumnos de manera simple que ha llegado el momento de elaborar la última actividad de género textual del año, transformar una fábula en una historieta, haciéndolos acordar en una breve conversación del proyecto de la unidad anterior, la elaboración de un libro de recetas típicas. Las producciones finales de esta actividad, serán expuestas en la semana literaria del colegio.

Comentado [CTS1]: explicar que será realizado em duplas, grupos etc...que materiais serão utilizados.... etc... tudo o que eles precisam saber sobre a elaboração da atividade.

Producción Inicial

Esta etapa tiene el propósito de encontrar las dificultades presentes en los alumnos, a través de una conversación a respeto de lo que ellos saben en relación a fábulas y historietas en portugués, el profesor puede elegir variados ejemplos de fabulas y historietas, hacer circular por la clase y solicitar que elijan con la pareja una de cada. Pedir para lean y hagan anotaciones sobre lo que saben. Abrir un espacio para preguntas complementares y solicitar que escriban un pequeño texto apuntando que les parece más importante. Orientar que cambien los textos con los colegas y lean para el grupo que les llamo más atención.

Comentado [CTS2]: o interessante nesta etapa é o próprio professor fazer as perguntas, montar um guia de indagações para tentar tirar essas informações que necessita saber para montar os módulos subsequentes. é recomendável guiar os alunos nas ideias, por isso o guion de preguntas é uma boa saída.

Modulo I

Trabajar con la fábula, leer, otros ejemplos en portugués y en español como, *A Lebre e a Tartaruga*, *A Cigarra e a Formiga* y *O Leão e o Rato*. Abordar las características principales de las fábulas como, la estructura, título, introducción, narración, moraleja. Que es un género de extensión breve, con pocos personajes, casi siempre representados por animales que hablan y razonan como seres humanos.

Módulo II

Trabajar con las historietas o "comics", presentar otros ejemplos en portugués y en español como, Mafalda, Radicci y Menino Maluquinho. Orientarlos a pensar sobre las características principales como, ironía, sátira y que cambian en los dos países pues tratan de cuestiones sociales distintas y también las dificultades encontradas en la producción inicial. Comparar los géneros y entender que como pasa con las fabulas, las historietas pueden ser aplicadas a diversos temas, en las historietas la característica principal es encontrarse relata exclusivamente con imágenes y los textos son un complemento. También otros aspectos y características como la estructura, compuesta por viñetas, dibujos, bocadillo, texto, onomatopeya, historia y temas como, el origen, inspirada en los jeroglíficos, que es una especie de cuadernillo o libro, o solo una parte de una serie de libretas, tiene la finalidad de relatar un cuento (generalmente irreal o ficticio), con la misión muchos más de entretener y en algunos casos informar.

Módulo III

Orientaciones para la elaboración de un guion, que sirve para ordenar de manera sistemática para retextualizar, sin perder el sentido del moral contenido en la fábula. En esta tarea serán realizadas dos versiones del guion. El trabajo será hecho en parejas. Para esta actividad serán necesarias dos o más versiones corregidas, para que sea posible reordenar los contenidos, inserir o sacar datos del texto, hacer revisiones gramaticales y ortográficos, sacar dudas puntuales particulares y observar las dificultades encontradas en el proceso entre la primera versión hasta la producción final.

Módulo IV

Producir en conjunto con el laboratorio de informática la historieta pre elaborada. Serán necesarias tres versiones corregidas y paralelamente se trabajará por medio de ejercicios las dificultades verificadas en la realización del resumen y del esbozo de la historieta.

Comentado [CTS3]: que tipo de dificuldades vcs acham que eles teriam? lexicais? gramaticias? de coesão e coerência? para isso seria necessário um módulo para cada problema encontrado, digamos assim.

Producción final

Imprimir en banner y en un seminario dispuesto en circulo, las duplas deben presentar sus historietas para el grupo justificar su elección y comparar las evaluaciones presentes en cada versión. Los banners serán expuestos en la semana literaria del colegio como entretenimiento.