

## O Ensino de Gêneros Textuais na Formação de Tradutores

---

### The Teaching of Genres for the Training of Translators

*Valdecy de Oliveira Pontes<sup>1</sup>*

*Livya Lea de Oliveira Pereira<sup>2</sup>*

*Denísia Kênia Feliciano Duarte<sup>3</sup>*

**RESUMO:** No contexto nacional, algumas investigações aplicadas ao Ensino de Língua Espanhola na Educação Superior aliam o procedimento de Sequência Didática (SD) com o processo tradutório, a saber: Barrientos (2014) e Laiño (2014). As pesquisas atestam essa correlação proporciona a escrita competente, além da conscientização de semelhanças e diferenças linguístico-culturais e a compreensão do processo tradutório. Neste artigo, objetivamos ilustrar uma proposta de SD, a partir da tradução do gênero textual conto, com vistas à formação de tradutores. Para tanto, esta proposta se fundamenta na Teoria da Tradução Funcionalista, com a perspectiva de Christiane Nord (1991, 1994, 2009, 2012), além de pesquisas sobre o procedimento de SD, elaborado pelo Grupo de Genebra e adaptado pela vertente brasileira, tais como: Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Machado e Cristóvão (2006), Barros (2012), Costa-Hürbes e Simioni (2014). Propomos que esse procedimento, na formação de tradutores, poderá permitir não somente o domínio de gêneros textuais em uma língua e cultura base (de partida), mas a percepção das semelhanças e diferenças linguísticas, textuais, pragmáticas e culturais em ambas as línguas e culturas envolvidas no processo tradutório. Também, poderá proporcionar o desenvolvimento de capacidades de linguagem nas Línguas Estrangeira e Materna do futuro tradutor e a abordagem de diferentes dificuldades e problemas de tradução.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sequências Didáticas. Tradução Funcionalista. Contos.

---

<sup>1</sup> Professor doutor em Linguística (UFC) e com Pós-Doutorado em Estudos da Tradução (UFSC). Atualmente, é Professor Adjunto na graduação em Letras-Espanhol, no Programa de Pós-graduação em Linguística e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, ambos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Letras-Espanhol e suas Literaturas pela UFC. Atualmente, é bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Letras-Espanhol e suas Literaturas pela UFC. Atualmente, é bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

## **Introdução**

No âmbito dos Estudos da Tradução, alguns autores destacam a aproximação entre a prática tradutória e o conhecimento sobre gêneros textuais. Por exemplo, Travaglia (2013, p. 77) afirma que as abordagens mais modernas partem do princípio de que não se traduz de uma língua, mas de textos. Dessa forma, a tradução passa a ser entendida como um processo de retextualização, em que: “O tradutor recoloca o texto numa outra língua a reconstrução de um sentido que faz a partir de uma textualização anterior” (TRAVAGLIA, 2013, p. 80). Nessa perspectiva, Demétrio (2014) expõe que o tradutor executa movimentos de um produtor/escritor de um texto e destaca que o Modelo Funcionalista de Análise pré-tradutória de Christiane Nord (1991, 2012) contempla todos os elementos de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e Cassany (2010): intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade, informatividade, coerência, coesão, adequação e correção gramatical.

Nesse contexto, ao elaborar uma tradução, produzimos um texto e empreendemos uma prática de linguagem por meio de um determinado gênero textual. Assim, no presente artigo, propomos a elaboração de SD com a tradução funcionalista do gênero conto literário, com vistas à formação de tradutores. Para tanto, organizamos este texto nas seguintes seções: 1. Ensino de Gêneros Textuais; 2. Aliando a Tradução Funcionalista ao procedimento de Sequências Didáticas; 3. Projeto inicial de SD com o gênero textual conto para formação de tradutores e Considerações Finais.

### **1. Ensino de Gêneros Textuais**

Nas palavras de Marcuschi (2011, p. 19), “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se”. Portanto, hoje, “a tendência é observá-los pelo seu lado dinâmico, processual, social, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais”. Devido à flexibilidade inerente a essa categoria, buscamos trabalhar com o conto, considerando a natureza dinâmica, social e linguística. O autor assevera que todos os gêneros se realizam em textos, sejam eles orais ou escritos, pois “todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados” (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Para Kress (2003, p. 87), os textos são o “resultado de ações sociais com a linguagem e representam um aspecto relevante que contribui para situar o enquadre dos gêneros textuais, pois eles são artefatos linguísticos, mas de natureza cultural e social, envolvendo muitos outros fenômenos”. Posto isso, concebemos como um fator importante, tanto para o gênero quanto para a língua, a sua natureza dinâmica e heterogênea. Considerando essa questão, Marcuschi (2011, p. 20) ressalta que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. O que está de acordo com a visão de Bazerman (1994) de que os gêneros são fatos sociais e não somente fatos linguísticos, concepção adotada neste artigo.

De acordo com Bronckart (2001), a apropriação dos gêneros é um instrumento crucial de socialização, de possibilidade de inserção prática dos sujeitos nas atividades comunicativas humanas. É nessa perspectiva que propomos o uso do gênero conto como instrumento de ensino da língua espanhola, ou seja, esse não se limita a estruturas gramaticais, ou seja, ele possibilita o desenvolvimento de práticas discursivas e relações instauradoras, conforme

Nascimento e Saito (2005). Também, Cristovão *et. al.* (2006, p. 44) afirmam que conhecer um gênero significa compreender as suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de textualização que se refletem na tomada de decisões sobre a estrutura e o estilo composicional do texto.

Nesse sentido, para Barros (2012, p. 70), ao dominar um gênero, o indivíduo não aprende somente a reconhecer a sua estrutura composicional ou seus elementos linguísticos, aprende, sobretudo, a agir numa determinada situação verbal e a intervir no mundo por meio da linguagem. Conforme a autora, o gênero, como objeto de ensino, além de um instrumento didático, é um instrumento cultural. Portanto, ao didatizá-lo, não podemos ignorar tal aspecto. Considerando essa perspectiva, o Grupo de Genebra sugere o procedimento de SD para o ensino e apropriação de gêneros textuais, a partir da realização de práticas de linguagem e do desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) destacam que as capacidades de linguagem consistem em conhecimentos necessários para a compreensão e produção de um gênero textual em uma dada situação de comunicação. Segundo os autores, essas capacidades se centram em três planos: a) capacidades de ação; b) capacidades discursivas; c) capacidades linguístico/discursivas. A primeira se refere às representações com relação ao meio físico e à interação comunicativa (contexto). A segunda está relacionada à infraestrutura do texto. Por outra parte, a terceira tem relação com os mecanismos de textualização (as operações de conexão e segmentação, coesão nominal e verbal) e com os mecanismos enunciativos (distribuição de vozes e de expressão de modalizadores, construção de enunciados).

Na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas têm como objetivo fazer com que os alunos se apropriem das dimensões de um gênero textual, o que inclui os elementos linguísticos, a segmentação do discurso, os tipos de discurso, etc. Para os autores, a SD é um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, que, por sua vez, permite ao aluno escrever ou falar de modo efetivo em uma dada situação de comunicação.

A SD possui os seguintes elementos: 1. Apresentação da Situação de Comunicação, que consiste na contextualização da prática de linguagem a ser empreendida e na exposição de uma motivação para a produção textual; 2. Produção Inicial, que tem a função diagnóstica acerca do domínio do gênero textual pelos alunos e de suas capacidades de linguagem (BARROS, 2012, p.82); 3. Realização de Módulos, que se constituem de exercícios, atividades ou oficinas baseadas nas dificuldades, apresentadas pelos estudantes na produção inicial; 4. Produção Final, que segundo Cristóvão (2009, p. 311): “se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados”. A produção final pode ser comparada com a produção inicial, proporcionando ao docente uma avaliação do desenvolvimento real do aluno e uma avaliação formativa (BARROS, 2012, p. 82).

É salutar pontuar que o trabalho com o gênero textual não necessita ser linear, isto é, os professores podem trabalhar os distintos graus de dificuldades pertencentes a um gênero em um determinado momento no ensino, conforme apontam Pasquier e Dolz (1996). Segundo eles, as sequências didáticas são oficinas de aprendizagem, nas quais se propõem várias atividades com o objetivo de contemplar os problemas dos alunos e que, por sua vez, facilitam a conscientização das características linguísticas dos textos estudados. Assim, ancorando-nos

na visão de Bronckart (2005), consideramos que os estudantes, mesmo já tendo estudado o gênero em uma etapa de ensino anterior, podem estudá-lo novamente com foco em outros aspectos, pois, a retomada deste possibilita a progressão do conhecimento a seu respeito, tanto no que se refere ao contexto quanto ao conjunto de coerções linguísticas que o configura.

Gonçalves (2010) pondera que as capacidades dos alunos, por meio de uma produção escrita, é o ponto de partida para produzir uma sequência didática. Mas, assim como Barros (2012, p. 72), julgamos que “antes de um determinado conhecimento chegar à sala de aula [...] esse deve passar por um conjunto de transformações e adaptações”. Tal processo é denominado como transposição didática, que, de acordo com Chevallard (1989, p.6 *apud* Barros 2012, p. 72), é “a transição do conhecimento como ferramenta para ser colocada em uso a um conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido”. Podemos dividir a transposição didática em dois níveis: a) transposição didática externa; b) transposição didática interna. A primeira, conforme Machado e Cristovão (2006), compreende a passagem do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado. Já a segunda, na visão das autoras, constitui-se em dois níveis de transformação: a) a passagem do conhecimento ensinado para o conhecimento efetivamente ensinado; b) a passagem do conhecimento efetivamente ensinado para o conhecimento efetivamente aprendido.

Diante do exposto, neste artigo discorreremos na perspectiva da transposição didática externa do gênero, ao realizar a modelização do gênero conto e propor um projeto de SD inicial, com vistas à formação de tradutores. Na próxima seção, expomos conceitos basilares da Teoria da Tradução Funcionalista e propomos a adaptação do procedimento de SD para a inserção do componente tradutório.

## **2. Aliando a Tradução Funcionalista ao procedimento de Sequências Didáticas (SD)**

Como Laiño (2014), consideramos que o trabalho com a tradução, seja ela pedagógica ou profissional, deve estar embasado em alguma teoria. Logo, é oportuno esclarecer que o nosso trabalho está ancorado na visão Funcionalista, proposta por Nord (1991, 1994, 2009, 2012), que entende a tradução como um ato comunicativo real. Para a autora, a tradução se situa em espaços culturais, nos quais os sentidos se constroem por meio de textos, sejam esses orais, escritos ou visuais, de acordo com as suas funções e os seus interlocutores. Conforme Polchlopek e Zipser (2011), a Tradução Funcionalista teve início na Alemanha, na década de 70, buscando romper com conceitos formalistas existentes na atividade tradutória daquele período, para os quais, a tradução era subordinada a noções de equivalência formal e de fidelidade ao original.

Na concepção da teoria de tradução funcionalista, o texto não se limita a passar apenas uma informação para o seu receptor. O texto tem a função de comunicar, a partir da intenção do emissor, no momento da produção textual, e do contexto em que se insere o receptor. Sendo assim, o funcionalismo nordiano se preocupa tanto com o texto base quanto com o texto meta. Logo, dá-se importância à intenção do autor do texto original, considerando também o receptor do texto traduzido, pois o objetivo é que a tradução seja funcional na língua de chegada. Nas palavras de Nord (2012), “Comparada com outros contextos comunicativos, a tradução se trata de um contexto comunicativo específico pelo fato de haver duas culturas (e línguas) implicadas nele” (NORD, 2012, p. 13, tradução nossa).

No que toca à Tradução Funcionalista, os teóricos precursores Reiss e Vermeer (1996) partem da premissa de que a língua faz parte da cultura, ou seja, constitui o modo convencional, utilizado por uma comunidade cultural, para pensar e se comunicar. Nesse viés, a cultura é o “conjunto das normas e convenções vigentes em uma sociedade, tais como todos os comportamentos e os produtos resultantes desses” (REISS e VERMEER, 1996, p. 20, tradução nossa). Para os autores, um ponto importante, para a teoria da tradução, diz respeito à importância atribuída para as mudanças de valor que os textos e elementos textuais passam, ao ser transferidos a outra cultura.

Na perspectiva de Reiss e Vermeer (1996), o tradutor, além de bilíngue deve ser bicultural, isso implica dizer que a noção de tradução não se limita apenas a um processo linguístico, vai além, consistindo-se em um processo cultural. Os autores expõem que o ato de traduzir é uma ação humana, em outras palavras, está composto por intenções e propósitos comunicativos. Tal visão é retomada por Nord (2010), que busca elaborar um modelo de análise pré-tradutória, a fim de auxiliar o processo tradutório funcional e facilitar a formação de tradutores. Segundo Nord (2012), se analisarmos um texto verificando apenas os aspectos linguísticos do texto base, essa análise não será funcional, posto que, além do linguístico, deve-se considerar o contexto cultural, no qual o texto foi produzido e o contexto cultural do público que receberá a tradução. A seguir, explicitamos o modelo de análise textual pré-tradutória que será utilizado para nortear nossa proposta:

	ANÁLISE DO TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	PERFIL DO TEXTO META
<b>A. FATORES EXTRATEXTUAIS</b>			
EMISSOR			
INTENÇÃO			
RECEPTOR			
MEIO			
LUGAR			
TEMPO			
MOTIVO			
FUNÇÃO			
<b>B. FATORES INTRATEXTUAIS</b>			
TEMA			
CONTEÚDO			
PRESSUPOSIÇÕES			
COMPOSIÇÃO			
ELEMENTOS NÃO VERBAIS			
LÉXICO			
SINTÁXE			
SUPRASEGMENTAIS			
<b>C. EFEITO COMUNICATIVO</b>			
EFEITO			

**Quadro 1** – Modelo de análise pré-tradutória, adaptado de Nord (2012, p. 155).

Como podemos observar, o modelo é composto por duas seções principais: (1) fatores extratextuais e (2) fatores intratextuais. De acordo com Leal (2005), os fatores da primeira seção englobam elementos como o produtor e o emissor do texto e suas intenções, o receptor, o meio no qual o texto é veiculado, o tempo e o local da comunicação, o motivo para a produção do texto e a função textual. Já os fatores, da segunda seção, englobam o estilo, o tema e o conteúdo do texto, as suas pressuposições, as hierarquias textuais, a macro e microestrutura, os elementos não-verbais, o léxico, a estrutural frasal e a fonologia.

Na visão de Nord (2010), esse modelo possibilita uma maior compreensão do texto base e a interpretação de sua mensagem, pois, explica e relaciona as estruturas linguístico-textuais com o sistema e à norma da língua base, determina a função dos elementos textuais, dentro de um contexto comunicativo, e é uma base confiável para ajudar nas escolhas tradutórias. Ademais, Nord (1991) julga ser necessário que a análise entre tais fatores se interligue, e não se restrinja sobre si, resultando em um movimento circular de ida e volta, no qual as decisões tomadas no ato tradutório façam com que o tradutor repense as decisões tomadas anteriormente, além de trazer implicações para as decisões tradutórias posteriores.

Para Nord (2012), o conceito de texto para um modelo de análise pré-tradutória deve contemplar tanto os aspectos estruturais do texto como o pragmático-situacional, logo: “O critério decisivo da diferença entre texto e não-texto é, pois, a função comunicativa, critério este que adquire especial importância na comunicação intercultural” (Nord, 2012, p.15). Por conta disso, a autora reconhece que o estudo e o agrupamento de gêneros, tipos e classes de textos, de acordo com suas características típicas, contribuem para o trabalho do tradutor, já que a relação entre a configuração estrutural e a função textual varia, a partir das normas e convenções culturais. Nesse âmbito, ao considerar a configuração estrutural e a função textual na situação comunicativa, a autora não mais trata de texto (no sentido estritamente linguístico), mas de gêneros textuais, entendidos neste trabalho como: “o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura” (MARCUSCHI, 2010, p. 34). Essa concepção, também, está de acordo com a visão de Bazerman (1994).

Diante da aproximação entre o conhecimento dos gêneros textuais e o modelo de análise pré-tradutória, é possível relacionar os elementos da proposta de Nord (2012) com as capacidades de linguagem, conforme explicitamos, no Quadro 2. Fato que pode proporcionar o acionamento das capacidades de linguagem tanto na LE quanto na LM.

Descrição das Capacidades de Linguagem	Elementos do modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012)
<p><b>Capacidades de ação:</b> 1.Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; 2.Avaliar a adequação do texto à situação de comunicação; 3.Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; 4. Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011).</p>	<p>Ao analisar as características extratextuais do TB e do TM, serão ativadas as capacidades de ação, uma vez que se busca identificar: o emissor (autor), o receptor, a intenção, a função do texto, o tempo, o lugar e o meio transmissor, de ambos os textos. Também, no que se refere aos fatores intratextuais, o tema e as pressuposições mobilizam conhecimentos de mundo do tradutor ou aprendiz de tradução, correspondendo à capacidade de ação.</p>
<p><b>Capacidades discursivas:</b> 1. Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.; 2. Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; 3. Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; 4. Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados. (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011).</p>	<p>Ao analisar os aspectos intratextuais, no tocante ao conteúdo, à composicionalidade e aos elementos não-verbais, no modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012), será possível ativar as capacidades discursivas.</p>
<p><b>Capacidades linguístico-discursivas:</b> constroem sentido mediante representações</p>	<p>As capacidades linguístico-discursivas podem ser ativadas, na análise pré-tradutória de Nord</p>

sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à microestrutura (as unidades linguísticas das frases e sentenças) como: coesão, conexão verbal, conexão) (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011).	(2012), através da identificação, no TB e no TM, das características lexicais, sintáticas e suprasegmentais.
---	--

**Quadro 2** – Capacidades de Linguagem dentro do modelo de análise pre-tradutória de Nord (2012), autoria própria.

Também, ao retomar algumas orientações referentes à Didática da Tradução Funcional, podemos apontar aproximações dessa com o procedimento de SD. Fato que pode possibilitar a inclusão do elemento tradutório em SD com Línguas Estrangeiras. Por exemplo, de acordo com Nord (1996), uma atividade tradutória deve seguir os princípios da transparência (explicitar as expectativas sobre a qualidade da tradução), comunicabilidade (uso de textos que se apresentem em sua situação comunicativa ou aproximado a ela) e autenticidade (escolher textos autênticos e relevantes para a prática profissional).

Assim, a autora expõe que, para cumprir o princípio da transparência, deve-se apresentar um encargo de tradução didático (situação comunicativa da tradução), contendo as seguintes informações: 1. A função ou funções que o texto traduzido deve alcançar; 2. Os destinatários do texto traduzido; 3. As condições temporais e locais previstas para a recepção do texto traduzido; 4. O meio pelo qual será transmitida a tradução; 5. O motivo pelo qual se produz a tradução. Essas informações implicarão na elaboração do texto-meta (tradução), consistindo em elementos necessários à organização das ideias e ao planejamento do texto. Dessa forma, associamos esse encargo de tradução didático à primeira etapa da SD, isto é, à apresentação da situação de comunicação.

Sobre essa etapa, ao realizar uma SD aliada ao processo tradutório funcionalista, Laiño (2014, p.99) não define todos os elementos do encargo de tradução, mas propõe a elaboração de um projeto de tradução a ser desenvolvido individualmente pelos aprendizes, definindo apenas a nacionalidade do público-meta (brasileiro) e do texto-base (publicidades argentinas). Assim, a autora possibilita que os estudantes reflitam sobre os elementos que terão que manter, mudar ou adaptar na tradução, de acordo com o receptor da tradução e o produtor do texto-base (de partida). A autora afirma que essa ação corresponde à etapa de planejamento do texto, proposta por Cassany (2010), pois ambas ocorrem antes da elaboração do texto.

Por outro lado, ao utilizar o modelo de análise pré-tradutório em uma SD, esse poderá consistir em um Módulo de Reconhecimento, adaptação ao procedimento da sequência proposta por Costa-Hürbes e Simioni (2014, p. 26). Ele, segundo as autoras, corresponde a uma pesquisa, leitura e análise linguística do gênero a ser produzido, aspectos que podem ser proporcionados por meio do Modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012). Esse módulo pode auxiliar, ainda, na elaboração da produção inicial ou primeira tradução, inclusive, para avaliá-la, pois, conforme Nord (2012), o seu modelo auxilia na verificação da funcionalidade da tradução à situação comunicativa. Atualmente, no contexto brasileiro de Ensino de Língua Espanhola na educação superior, já encontramos essa adaptação nas investigações de Barrientos (2014), Demétrio (2014) e Laiño (2014), embora as SD propostas tenham sido adaptadas aos objetivos dessas pesquisas.

Nas palavras de Nord (1996), qualquer elemento que não corresponda ao encargo de tradução será entendido como erro, o qual pode ser classificado como: erro cultural, erro pragmático ou erro linguístico. Desse modo, o preenchimento do modelo de análise pré-tradutória pode colaborar, também, na elaboração da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Produção, constatando os erros, problemas e/ou dificuldades encontradas nas produções e, assim, formular os módulos que compõem a SD. Os módulos, em uma SD a partir da tradução funcionalista, podem se centrar, além das características sobre o gênero textual, nas dificuldades que surgem no processo tradutório, as quais, de acordo com Nord (2009) podem ser: 1. Dificuldades textuais, referentes a aspectos linguísticos; 2. Dificuldades de competência, relacionadas com conhecimentos insuficientes sobre as línguas e culturas, conhecimento sobre o tema e terminologia específica, ou nível de competência tradutória; 3. Dificuldades profissionais, vinculadas ao encargo de tradução; 4. Dificuldades técnicas, relacionadas com a falta de materiais de pesquisa adequados ou prazo curto para realizar a tradução.

Em consonância com a proposta de Nord (2009), para a formação de tradutores, os módulos podem abordar os seguintes problemas de tradução: 1. Problemas pragmáticos de tradução, que interferem na compreensão da intenção comunicativa do TM; 2. Problemas culturais de tradução, centrados no respeito às convenções culturais envolvidas na tradução; 3. Problemas linguísticos de tradução, relacionados com a falta de conhecimento linguístico adequado para realizar as correspondências necessárias na hora de traduzir; 4. Problemas de tradução extraordinários, geralmente, encontrados em textos literários e as soluções para resolvê-los não poderá ser utilizada de forma generalizada para outros textos. Sobre esses problemas, em um texto, o aprendiz pode se deparar com um ou todos, logo, o professor deve ser criterioso na seleção do texto, que será utilizado na SD.

Dentre as características que configuram as sequências didáticas com a tradução, enumeramos: a) a integração das capacidades de linguagem na LE e LM; b) a possibilidade de revisão e reescrita, já que concebemos a tradução em uma perspectiva textual; c) a conscientização das escolhas linguísticas, que possibilita a adequação do texto a seu público receptor, inclusive, a composição e funcionalidade dos gêneros, que podem variar, a depender da cultura; d) a abordagem de dificuldades individuais e problemas de tradução, referentes ao gênero ou outros aspectos. Na próxima seção, apresentamos um projeto inicial de SD com a tradução funcionalista do gênero conto.

### **3. Projeto inicial de SD<sup>4</sup> com o gênero textual conto para formação de tradutores**

Nesta seção, buscamos mostrar o Modelo Didático de Gênero da SD, além de exemplificar a definição de um encargo de tradução ou apresentação da situação comunicativa e, ainda, expor um projeto inicial da SD com a tradução funcional do gênero textual conto literário, no par linguístico espanhol-português brasileiro.

O Modelo Didático de Gênero consiste no reconhecimento dos elementos ensináveis de um determinado gênero textual que guiará a elaboração da SD. Tal modelo contempla,

---

<sup>4</sup> Esta sequência didática inicial não consiste em um modelo ou plano de aula, pois deve ser adaptada de acordo com o contexto e objetivos de aprendizagem, tempo disponível para as aulas, além das dificuldades apresentadas pelos estudantes ao preencher o quadro de análise pré-tradutória de Nord (2012) e/ou realizar a primeira tradução do TB.



segundo Pietro e Scheneuwly (2014, p. 58), a definição geral do gênero, os parâmetros do contexto comunicativo, os conteúdos específicos à estrutura global, as operações linguageiras e as suas marcas linguísticas. Para obter tais informações, na concepção dos autores, é necessário reunir dados sobre: 1. As práticas sociais de referências, ou seja, o contexto de produção do gênero; 2. A literatura a respeito do gênero; tanto de aspectos psicológicos e funcionais quanto no que se refere ao ensino do gênero; 3. As práticas de linguagem dos alunos; 4. As práticas escolares.

O contexto escolar, no caso de nossa proposta, trata-se da disciplina “Introdução aos Estudos da Tradução em Língua Espanhola”, ofertada no 2º semestre do Curso de Letras, de uma universidade pública brasileira. Assim, recorreremos, além do programa da disciplina, ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, a fim de averiguar quais capacidades o aluno deve desenvolver ao longo de sua graduação. Dentre elas, elencamos as seguintes, pela possibilidade de serem abordadas na disciplina e na SD:

- Domínio de conceitos que permitam a produção de textos em Espanhol, considerando diferentes gêneros e registros linguísticos;
- Capacidade para atuar como mediador em contextos interculturais; [...]
- Capacidade de aplicar o conhecimento da Língua Espanhola em traduções e versões, bem como a análise e compreensão de processos tradutórios; [...]. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LETRAS, 2009, p. 27-29)

Essas capacidades podem fazer parte do objetivo da SD, uma vez que o PPP (2009) é um documento oficial norteador do contexto de ensino. Em nosso caso, levando em conta o programa da disciplina, que visa discorrer sobre o processo tradutório, técnicas, problemas e prática de tradução, podemos estipular os seguintes objetivos para a SD, a partir da tradução funcional: (i) apropriar-se do gênero textual conto; (ii) empreender um processo tradutório; (iii) mediar diferenças culturais na tradução. A escolha do gênero se justifica pelo fato de ser um gênero literário, nem sempre habitual aos estudantes, além de apresentar diferentes registros linguísticos, predomínio de discurso narrativo e, ainda, possibilita a abordagem de problemas de tradução variados.

Para realizar a modelização do gênero conto literário, baseamo-nos no Dispositivo Didático para a Modelização do Gênero, proposto por Barros (2012, p.161-162). Assim, expomos o seguinte Modelo Didático do Gênero Conto:

<b>Características argumentativas do conto</b>
<p>Prática social: os contos podem desempenhar vários papéis a depender do tipo de sociedade. Sua história pode servir de conselho, preencher carências, mostrar a vida de forma mais satisfatória e satisfazer as expectativas dos leitores;</p> <p><input type="checkbox"/> Gênero escrito, de caráter epistolar público: geralmente, publicado em livros, revistas e no meio eletrônico;</p> <p><input type="checkbox"/> A pessoa física que escreve o conto comumente tem a intenção de envolver o leitor com a história narrada, causando-lhe um efeito singular (prazer, emoção, etc.);</p> <p><input type="checkbox"/> O emissor é o autor do conto;</p> <p><input type="checkbox"/> O leitor, geralmente, vê os fatos acontecerem semelhante à vida real;</p> <p><input type="checkbox"/> O destinatário normalmente é o narratário, alguém que lê a história completa;</p> <p><input type="checkbox"/> O conto literário pode envolver distintas temáticas, podendo ser destinado tanto para crianças quanto para adultos;</p> <p><input type="checkbox"/> Denominamos como contistas os autores de contos. Esses geralmente são conhecidos;</p>

<input type="checkbox"/> Geralmente circulam no ambiente escolar, acadêmico e virtual; <input type="checkbox"/> A relação entre o autor e quem lê é de interesse. O autor tem a intenção de prender o leitor a história e esse, por sua vez, de desvendar o seu desfecho.
<b>Características discursivas</b>
<input type="checkbox"/> Gênero narrativo argumentativo; <input type="checkbox"/> O discurso pode ser direto ou indireto; <input type="checkbox"/> É uma narrativa curta, na qual o enunciador se dirige ao leitor. <input type="checkbox"/> É uma narrativa interativa, a qual se pode escrever em primeira pessoa do singular (narrativa contada pelo personagem principal da história) ou terceira pessoa do singular (o narrador pode ser: a) narrador observador: descreve o que está acontecendo, limitando-se ao exterior dos personagens; ou b) narrador onisciente: conta a história e conhece o interior dos personagens, isto é, seus sentimentos, emoções, pensamentos, etc.); (APOSTILA OPÇÃO, 2015) <input type="checkbox"/> O conto e a novela são semelhantes, porém a novela apresenta “mais personagens, um maior número de complicações, passagens mais extensas com descrições e diálogos.” (APOSTILA OPÇÃO, 2015, p. 44) <input type="checkbox"/> Todos os elementos mencionados nos contos funcionam como pistas para o desfecho; <input type="checkbox"/> É uma narrativa fictícia que pode ser inspirada em histórias reais; <input type="checkbox"/> A linguagem, de modo geral, é simples, sem utilizar-se muito de expressões com pluralidade de sentidos; <input type="checkbox"/> Geralmente, os contos são compostos pelas seguintes partes: a) introdução/apresentação – apresenta o início da narrativa, ou seja, os personagens, os fatos iniciais, o tempo e o espaço; b) Complicação - parte na qual se desenvolve o conflito ou problema da história; c) clímax – momento mais tenso da história, no qual tudo pode acontecer; d) desfecho – revela o final da narrativa e soluciona o conflito (SOARES, 2004); <input type="checkbox"/> Todo conto apresenta um título. Por sua vez, este deve ser curto e instigante.
<b>Características linguístico-discursivas</b>
<input type="checkbox"/> Geralmente, as retomadas textuais são feitas por nomes ao invés de pronomes; Faz-se o uso de sinônimos para evitar repetições; <input type="checkbox"/> Pode ser utilizado a linguagem formal ou informal; <input type="checkbox"/> A voz dos personagens é apresentada através do discurso que pode ser direto ou indireto; <input type="checkbox"/> Devido a presença de diálogos subtende-se o uso comum de travessões; <input type="checkbox"/> Por causa da sua extensão a linguagem tende a ser simples e direta; <input type="checkbox"/> Podemos encontrar nos contos elementos como ironia e humor; <input type="checkbox"/> O uso dos tempos verbais nem sempre estão de acordo com a norma culta, isto é, estes podem variar segundo os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos exercidos pela região; <input type="checkbox"/> A variedade linguística privilegiada varia de acordo com o autor do texto; <input type="checkbox"/> Geralmente o uso de elementos como imagens e cores são utilizados nos contos infantis; <input type="checkbox"/> Por tratar-se de uma narrativa, os contos geralmente apresentam verbos de ação; <input type="checkbox"/> “Os tempos verbais desempenham um papel importante na construção e na interpretação dos contos. Os pretéritos imperfeitos e o perfeito predominam na narração, enquanto que o tempo presente aparece nas descrições e nos diálogos. O pretérito imperfeito apresenta a ação em processo, cuja incidência chega ao momento da narração. O perfeito, ao contrário, apresenta as ações concluídas no passado”. (APOSTILA OPÇÃO, 2015, p. 44).

**Quadro 3** – Modelo Didático do Gênero Conto Literário.

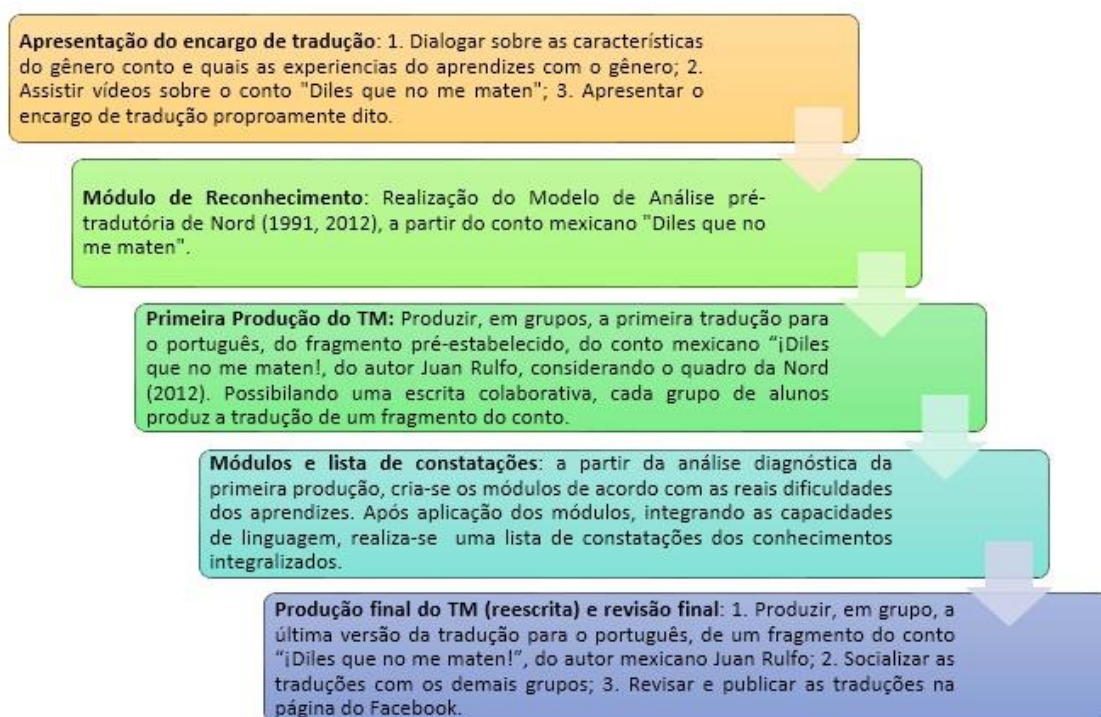
A modelização do gênero conto poderá subsidiar a elaboração da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução, possibilitando a identificação das dificuldades dos aprendizes e das capacidades de linguagem. Além disso, esse modelo pode ser modificado e convertido em uma Lista de constatações, a ser realizada ao final dos módulos da SD.

Dando continuidade ao objetivo desta seção, exemplificamos a definição de um encargo de tradução, o qual consistirá na apresentação da situação comunicativa da SD. Para tanto, é necessário ter em mente os objetivos estipulados para a SD, uma vez que a situação de comunicação guia o processo tradutório. Ademais, é interessante aproximar essa situação a um contexto real, a fim de cumprir os princípios da comunicabilidade e autenticidade (esclarecidos na seção anterior). Dessa maneira, retomando as orientações de Nord (1996) e, a

partir do contexto de ensino descrito nesta seção, elaboramos o seguinte encargo de tradução didático para a SD:

1. Função ou funções comunicativas do texto-meta (tradução): respeitar as funções do gênero e adaptar o conto *¡Diles que no me maten!*, do autor mexicano Juan Rulfo, à realidade brasileira;
2. Destinatários do texto-meta: Brasileiros de todas as regiões;
3. Condições temporais e locais previstas para a recepção do texto-meta: Século XXI, ano 2016, Brasil;
4. Meio pelo qual será transmitido o texto-meta: Ambiente Virtual, página pública da rede social Facebook;
5. Motivo pelo qual se produz o texto: Divulgar contos e autores hispânicos para o público brasileiro na internet.

A partir desse encargo de tradução, elaboramos o seguinte projeto inicial de SD com a tradução do gênero textual conto:



**Figura 1** – Esquema do projeto inicial da SD, a partir da tradução do gênero conto, autoria própria.

No que se refere à seleção do texto-base (de partida) para a SD, a partir da tradução funcionalista, pautamo-nos em Cristóvão (2009, p. 323), uma vez que ela afirma ser preferível o uso de textos sociais (oriundos de contextos sociais reais), em oposição aos didatizados ou fabricados. Também, Nord (2012) destaca o desafio de encontrar textos autênticos que não sejam muito extensos e que disponham de um grau de dificuldade adequado para um determinado nível de aprendizagem. A autora propõe que, se um texto for muito longo ou muito difícil, a tarefa seja facilitada com um encargo de tradução específico, pedindo somente

a tradução de uma parte do texto, combinada com uma leitura superficial ou acompanhada de um resumo na língua meta, isto é, na língua da tradução.

Assim, ao selecionar o conto para a SD, a partir da tradução funcionalista, respeitamos os seguintes critérios: a) ser escrito por um autor representativo para o país ao qual pertence; b) estar adequado ao nível dos alunos participantes da pesquisa; c) possuir versão traduzida para o Português; d) estar disponível na internet. O primeiro critério se justifica pelas representações culturais que o autor pode fazer de seu país, exigindo maiores adaptações no TM em Português Brasileiro. Já o segundo critério visa observar a complexidade linguística do texto em LE e evitar um grau de dificuldade maior na atividade tradutória. Por sua vez, o terceiro critério permitirá uma fonte de pesquisa a mais, para que os aprendizes comparem as suas decisões tradutórias a um texto já traduzido. Por último, a busca na internet propicia maior agilidade na escolha de textos que respeitem os critérios pré-estabelecidos, principalmente, com a disponibilidade de *corpus* eletrônico.

### Considerações finais

Inicialmente, proposto pelo Grupo de Genebra, o procedimento de SD foi adaptado pela vertente brasileira, como mostram Costa-Hürbes e Simioni (2014). Portanto, a SD não visa ser um modelo fechado em si mesmo, tampouco, um manual para o ensino de gêneros textuais. Esse procedimento possui flexibilidade e se adapta ao Âmbito educacional em que se aplicará, por isso, ponderamos que a sua realização poderá proporcionar ao futuro tradutor o conhecimento sobre diferentes gêneros textuais e seu funcionamento, nas distintas culturas envolvidas no processo tradutório. Além disso, a prática de SD, a partir da Tradução Funcionalista de gêneros textuais autênticos, pode possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem na língua-base e na língua-meta e permitirá a abordagem de dificuldades e problemas de tradução específicos.

Por fim, no âmbito da formação de tradutores, reiteramos que a aplicação de sequências didáticas com o uso da tradução pode ser um procedimento didático relevante, no contexto atual dos Estudos da Tradução, já que uma SD é flexível ao contexto e aos objetivos de ensino-aprendizagem. Além disso, ela está pautada no desenvolvimento das capacidades de linguagem. Entretanto, há poucas investigações, tornando-se pertinente analisar a aproximação teórica entre a Tradução Funcionalista e o procedimento de SD, com outros gêneros textuais e em diferentes contextos e objetivos de ensino.

### Referências

- APOSTILA OPÇÃO. Governo do Estado do Maranhão SEDUC/MA, 2015.
- BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de avaliação. 366f. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introducción a la Lingüística del Texto**. Barcelona: Ariel, 1981.
- BRONKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sócio discursivo. São Paulo: EDUC, 2001.

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

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D; RIOS-REGISTRO, E. S (org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes editores, 2014.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B. NASCIMENTO, E. L.; SANTOS, A. M. **Cartas de pedido de conselho**: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n.1, p. 41-76, 2006.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: R. DIAS; V.L.L. CRISTOVÃO (org.), **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DEMÉTRIO, A.P.C. **A tradução como retextualização**: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do ensino de LE. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras: Campinas, SP, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. **L'acquisition des discours**: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, 102:23-37. 1993.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais na escola**: da compreensão à produção. Dourados: Editora da UFCD, 2010.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London/NY: Routledge, 2003.

LAIÑO, M. J. **A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

LEAL, A. B. **Funcionalismo e tradução literária**: o modelo de Christiane Nord em três contos ingleses contemporâneos. Curitiba, 2005. 110f. Monografia (Bacharelado em Letras Inglês-Português, com ênfase nos estudos da tradução). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2005.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros**: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v.6, n.3, p. 547-573, set/dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. et. al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

NASCIMENTO, E. L.; SAITO, C. L. N. Texto, discurso e gênero. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (Org). **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, 2005.

NORD, C. **Text Analysis in Translation**: theory, methodology and didactic application of a model of translation-oriented text analysis. [Trad. de Christiane Nord e Penelope Sparrow]. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1991.

*Gláuks v. 16 n. 1 (2016)*

\_\_\_\_\_. Traduciendo funciones. In: Hurtado Albir, A. [ed.]: **Estudis sobre la traducció**. Castelló 1993. Castellón: Universidad Jaume I, 1994, p. 97-112.

\_\_\_\_\_. El error en la traducción: categorías y evaluación. In: HURTADO ALBIR, A. **Estudios sobre la traducción**. Castelló: Universitat Jaume I, 1996. p. 91-107. Disponible em: <<http://goo.gl/SdW35b>> Acceso em: 20 fev.2015.

\_\_\_\_\_. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. **Mutatis Mutandis**. Vol. 2, No. 2. 2009. p. 209 – 243. Disponible em:<<http://goo.gl/7kdLWX>>. Acceso em: 03 mar.2015.

\_\_\_\_\_. La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. **Puentes**, nº 9. Março de 2010. Pp. 9-18. Disponible em:<<http://goo.gl/uSyzUI>>. Acceso em: 20 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Texto base-texto e texto-meta**. Un modelo funcional de análisis pretraslativo. Tradução e adaptação de Cristiane Nord. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, Espanha, 2012.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. 1996. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, 2, p.31-41. Disponible em: <<http://dx.doi.org/10.1174/113564096763277706>>. Acceso em: 27 jun. 2015.

PIETRO, J.F.; SCHENEUWLY, B. O Modelo Didático do Gênero: um conceito da Engenharia Didática. IN: NASCIMENTO, E.L. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 51-81.

POLCHLOPEK, S. A.; ZIPSER, M. **Introdução aos Estudos da Tradução**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

REISS, Katharina; VERMEER, Hans J. **Fundamentos para una Teoría Funcional de la Traducción**. Tradução Santa García Reina e Celia Martín de León. Edição Akal. 1996.

SOARES, A. **Gêneros literários**. 6º ed, São Paulo: Ática, 2004.

TRAVAGLIA, N.G. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. 2a ed. Uberlândia: EDUFU, 2013. 308 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, **Projeto Político-Pedagógico**: curso de Letras Língua Espanhola e suas Literaturas nas modalidades, licenciatura e bacharelado, no período noturno. Disponible em: <[https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=657507](https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657507)>. Acceso em: 20.mai.16.

**RESUMEN:** En el contexto nacional, algunas investigaciones aplicadas a la Enseñanza de Lengua Española en la educación superior acercan el procedimiento de Secuencias Didácticas (SD) al proceso traductor, tales como Barrientos (2014) y Laiño (2014). Esas investigaciones atestan que dicha práctica proporciona la escritura competente, además de la concienciación de semejanzas y diferencias lingüístico-culturales y comprensión del proceso traductor. De ese modo, en este artículo, objetivamos ilustrar una propuesta de SD, a partir de la traducción del género textual cuento, con vistas a la formación de traductores. Para tanto, esta propuesta se fundamenta en la Teoría Funcionalista de la Traducción, con la perspectiva de Christiane Nord (1991, 1994, 2009, 2012), además de investigaciones sobre el procedimiento de SD, elaborado por el Grupo de Ginebra y adaptado por la vertiente brasileña, tales como: Dolz, Pasquier y Bronckart (1993), Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), Machado y Cristóvão (2006), Barros (2012), Costa-Hürbes y Simioni (2014), entre otros. Proponemos que ese procedimiento, en la formación de traductores, permitirá no solo el dominio de géneros textuales en una lengua y cultura base (de partida), sino la percepción de semejanzas y diferencias lingüísticas, textuales, pragmáticas y culturales en ambas lenguas y culturas

*Gláuks v. 16 n. 1 (2016)*

involucradas en el proceso traductor. También, se proporcionará el desarrollo de capacidades de lenguaje en Lengua Extranjera y Lengua Materna del futuro traductor y el abordaje de distintas dificultades y problemas de traducción.

**PALABRAS-CLAVE:** Secuencias Didácticas. Traducción Funcionalista. Cuentos.