

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Ana Paula de Carvalho Demétrio

**A TRADUÇÃO COMO RETEXTUALIZAÇÃO:  
UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
PRODUÇÃO TEXTUAL E PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA  
TRADUÇÃO DENTRO DO ENSINO DE LE**

Florianópolis  
2014



Ana Paula de Carvalho Demétrio

**A TRADUÇÃO COMO RETEXTUALIZAÇÃO:  
UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
PRODUÇÃO TEXTUAL E PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA  
TRADUÇÃO DENTRO DO ENSINO DE LE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Estudos da Tradução. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Roslindo Damiani Costa.

Florianópolis  
2014

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

Demétrio, Ana Paula de Carvalho

A TRADUÇÃO COMO RECONTEXTUALIZAÇÃO: : Uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do ensino de LE / Ana Paula de Carvalho Demétrio ; orientador, Maria José Roslindo Damiani Costa - Florianópolis, SC, 2014.  
198 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

Inclui referências

1. Estudos da Tradução. 2. Tradução como Recontextualização. 3. Tradução e Ensino de línguas. I. Roslindo Damiani Costa, Maria José. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

Ana Paula de Carvalho Demétrio

**A TRADUÇÃO COMO RETEXTUALIZAÇÃO:  
UMA PROPOSTA PARA A O DESENVOLVIMENTO DA  
PRODUÇÃO TEXTUAL E PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA  
TRADUÇÃO DENTRO DO ENSINO DE LE**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 17 de junho de 2014.

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Andréia Guerini  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Roslindo Damiani Costa (Orientadora)  
UFSC/PGET

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Lima Soares  
USP/ECA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leandra Cristina de Oliveira  
UFSC/PGL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Meta Elizabeth Zipser  
Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de  
UFSC/PGET



Dedico esta dissertação aos meus amados pais,  
Marta e Carlos.





## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida e ao meu anjo da guarda, pela proteção e luz na caminhada.

A meus pais, Marta e Carlos, pelas orações e bênçãos infinitas, pelo amor e carinho sempre presentes e pelo apoio nas horas difíceis.

Aos meus irmãos Juli, Dado e Camila, pela força de sempre e, em especial, à minha mana Duda, que conviveu diariamente comigo durante o Mestrado, sempre me apoiando e até mesmo me cobrando os estudos. Obrigada por tua paciência, teu apoio e teu amor!

Ao meu noivo Jonas, pela ajuda financeira, pelas traduções, pelo incentivo e apoio, e principalmente por acreditar em mim, muitas vezes mais que eu mesma. Obrigada pela paciência na “fase Mestrado”.

Às minhas amigas Carol, Adri, Ju, Grasi e Letícia, pelo apoio e incentivo a continuar e, de forma muito especial, à minha amiga Fabíola, por todo o apoio durante esta jornada, pelas conversas esclarecedoras, pela atenção e o carinho. ¡Gracias chicas!

À minha querida orientadora e professora, Maria José Damiani Costa, por acreditar no meu trabalho desde o início da minha graduação. Agradeço a confiança, as oportunidades, o apoio, o carinho e os ensinamentos que acompanharam esses sete anos de projetos, orientações, pesquisas e trabalhos que compartilhamos. Muito obrigada!

À professora Meta Elizabeth Zipser, por todos os ensinamentos sobre o funcionalismo, por suas preciosas contribuições na qualificação e pela disponibilidade de estar na banca de defesa. Também agradeço às contribuições das professoras da banca de qualificação, Maria Lúcia Vasconcellos e, de forma especial, a prof.<sup>a</sup> Raquel Carolina Souza Ferraz D’Ely, por sua ajuda ímpar, sobretudo no que corresponde à metodologia deste trabalho.

Às professoras da banca de defesa, Rosana Lima Soares e Leandra Cristina de Oliveira, pela disponibilidade e atenção.

À prof.<sup>a</sup> Camila Teixeira Saldanha, por aceitar que eu realizasse meu estágio docência em sua disciplina, a fim de colher os dados deste estudo, e aos então tutores, André, Mirella e Noemi pela compreensão e ajuda na realização das atividades.

Aos alunos dos polos de Itajaí, Treze Tílias e Videira por aceitarem participar desta pesquisa.

À Dr.<sup>a</sup> Bianca, Elisa e Russell Jones, pelos conselhos e pelo carinho comigo nesse tempo.

À Universidade Federal de Santa Catarina e a Pós-Graduação em Estudos da Tradução, pela oportunidade.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire



## RESUMO

Sabe-se que, muitas vezes, o ensino de produção textual é trabalhado de forma mecânica em sala de aula de LE, impedindo que o aluno realize uma reflexão mais profunda sobre a função do texto que está produzindo. Isso também ocorre com as atividades de tradução que, por diversas razões, muitas vezes, ocupam um lugar desprestigiado dentro desses ambientes de ensino e acabam não contribuindo de forma efetiva para a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, localiza-se a proposta desta pesquisa, a qual propõe o uso da tradução - concebida a partir da ótica funcionalista como uma atividade comunicativa que se insere em ambientes sócio-históricos e culturais de interação que a condicionam e a estabelecem (NORD, 1991[1988]) - sob a perspectiva da retextualização, a luz do conceito de Dell' Isola (2007) como uma estratégia para a produção textual em sala de aula de LE. Dita proposta, que foi realizada por um grupo de alunos da 4ª fase do Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC, concretizou-se por meio de uma atividade de tradução/retextualização de gênero textual, no qual os alunos traduziram/retextualizaram um texto, originalmente produzido no gênero textual *reportagem* e veiculado pelo jornal argentino *La Nación*, o qual versava sobre o tema da reciclagem do lixo nas grandes cidades em um novo texto concebido no gênero textual *carta do leitor*, que tratava do mesmo tema. Além disso, por entender a produção textual como um processo que compreende o desenvolvimento de estratégias de ação, e a escolha de elementos adequados à realização dos objetivos pretendidos, os textos produzidos pelos alunos, os quais constaram em três versões, foram analisados a partir de um modelo de análise criado a partir dos elementos de textualidade propostos Beaugrande e Dressler (1981) e Cassany (2000), o qual serviu para verificar se a atividade proposta contribuiu para o aprimoramento da escrita dos alunos. Logo, a partir das análises e discussões dos dados obtidos com a atividade realizada pelos alunos, constatou-se que a tradução, concebida a partir da visão funcionalista e à luz da retextualização, constitui-se uma estratégia eficaz para a produção de textos em sala de aula de LE e que sua análise a partir dos elementos de produção textual comprova que esta auxilia no aprimoramento da escrita nesse contexto de ensino.

**Palavras-chave:** Tradução. Retextualização. Ensino de Línguas.



## RESUMEN

Sabemos que a menudo la enseñanza de la escritura ocurre como un trabajo mecánico en las clases de LE, evitando que el estudiante realice una reflexión más profunda sobre el papel del texto que está produciendo. Esto también ocurre con las actividades de traducción, que, por diversas razones, muchas veces, quedan en los rincones de los ambientes de aprendizaje y terminan por no contribuir eficazmente al aprendizaje de los alumnos. En este contexto se encuentra el propósito de esta investigación, la cual propone la utilización de la traducción - concebida desde la perspectiva funcionalista como una actividad comunicativa que ocurre en ambientes de interacción, los cuales la establecen y la condicionan (NORD 1991 [1988]) – y desde la perspectiva de retextualización a la luz del concepto de Dell 'Isola (2007), como una estrategia para la producción de textos en sala de clase de LE. Dita propuesta, que fue realizada por un grupo de estudiantes en la cuarta etapa del curso de Licenciatura en Letras Español a distancia -UFSC, se materializó a través de una actividad de traducción/ retextualización de género textual donde los estudiantes tradujeron/ retextualizaron un texto producido originalmente en el género textual *reportaje* y publicado por el diario argentino *La Nación*, el cual trataba sobre el tema del reciclaje de la basura en las grandes ciudades para un nuevo texto en el género textual *carta del lector*, que trataba del mismo tema. Además de eso, mediante la comprensión de la producción textual como un proceso que incluye el desarrollo de estrategias de acción y la elección de las herramientas adecuadas para la realización de los objetivos deseados, los textos producidos por los alumnos, los cuales consistían en tres versiones, fueron analizados a partir de un modelo de análisis creado a partir de los elementos de la textualidad propuestos por Beaugrade y Dressler (1981) y Cassany (2000), que sirvieron para verificar si la actividad propuesta contribuyó a la mejora de la escritura de los estudiantes. Por lo tanto, a partir del análisis y discusión de los datos obtenidos con la actividad realizada por los estudiantes, se encontró que la traducción, concebida desde el punto de vista funcionalista y la luz de la retextualización, constituye una estrategia eficaz para la producción de textos en la clase de LE. Además, a partir de los elementos de la producción textual, se percibe que el trabajo con esta propuesta ayuda a mejorar la escritura en ese contexto de enseñanza.

**Palabras-clave:** Traducción. Retextualización. Enseñanza de Lenguas.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página inicial – <i>Moodle</i> .....	82
Figura 2 - Página inicial - Língua Espanhola IV no <i>Moodle</i> .....	84
Figura 3 – Esquema da sequência didática .....	91
Figura 4 - SD: atividade de tradução como retextualização .....	91
Figura 5 – Gramática como elemento integrador.....	101
Figura 6 – Marcadores textuais.....	102



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo de Christiane Nord .....	44
Quadro 2 - Elementos de produção textual.....	54
Quadro 3 - Tradução como produção textual.....	67
Quadro 4 - Grade Curricular: Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol EaD da UFSC .....	78
Quadro 5 - Ementa da disciplina LLE9414 - Língua Espanhola IV.....	83
Quadro 6 - Perguntas para nortear a análise do TF.....	93
Quadro 7 - Perguntas para guiar a produção do roteiro .....	95
Quadro 8 - Etapas da SD.....	96
Quadro 9 - Esquema de análise dos textos.....	106
Quadro 10 - Código para identificação dos dados/polos .....	106
Quadro 11 - Análise do TF feita por <b>T</b> .....	107
Quadro 12 - Roteiro feito por <b>T</b> .....	108
Quadro 13 - <b>T1</b> .....	111
Quadro 14 - Observações na Correção T1 .....	114
Quadro 15 - Segunda versão do roteiro de <b>T</b> .....	116
Quadro 16 - <b>T2</b> .....	116
Quadro 17 - Observações na correção de <b>T2</b> .....	126
Quadro 18 - <b>T3</b> .....	127
Quadro 19 – Análise do TF feita por <b>I</b> .....	130
Quadro 20 - <b>I1</b> .....	131
Quadro 21 - Observações na Correção <b>I1</b> .....	133
Quadro 22 – Roteiro feito por <b>I</b> .....	135
Quadro 23 - <b>I2</b> .....	137
Quadro 24 - Observações na correção de <b>I2</b> .....	147
Quadro 25 - Versão final <b>I</b> .....	148
Quadro 26 - Análise do TF feita por <b>V</b> .....	150
Quadro 27 - Roteiro feito por <b>V</b> .....	151
Quadro 28 - <b>V1</b> .....	152
Quadro 29 - Observações na Correção <b>V1</b> .....	155
Quadro 30 - Roteiro final de <b>V</b> .....	156
Quadro 31 - <b>V2</b> .....	157
Quadro 32 - Correção de <b>V2</b> .....	164
Quadro 33 - <b>V3</b> .....	166



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCs – Atividades Acadêmico-Culturais  
AVEA – Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem  
CC – Cultura de Chegada  
CP – Cultura de Partida  
DLLE – Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras  
EaD – Educação a Distância  
FE – Fatores Externos ao texto  
FI – Fatores Internos ao texto  
LE – Língua Estrangeira  
LM – Língua Materna  
LT – Linguística Textual  
MEC – Ministério da Educação  
PCCs – Práticas como Componente Curricular PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
SD – Sequência Didática  
TF – Texto-fonte  
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação  
TM – Texto-Meta  
UaB – Universidade Aberta do Brasil  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>25</b>
<b>1 FUNCIONALISMO E TRADUÇÃO</b> .....	<b>33</b>
1.1 O PARADIGMA FUNCIONAL .....	33
1.2 ABORDAGEM FUNCIONALISTA APLICADA À TRADUÇÃO .....	35
1.3 EVOLUÇÃO E FUNDAMENTOS TEÓRICOS: REISS, VERMEER E NORD .....	37
1.3.1 O modelo de análise <i>pré-traslato</i> ivo de Christiane Nord .....	40
<b>2 A TRADUÇÃO COMO RETEXTUALIZAÇÃO</b> .....	<b>47</b>
2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E GÊNERO TEXTUAL .....	47
2.1.1 O texto na ótica dos estudos da textualidade .....	50
2.1.2 Gênero textual: definição e características .....	55
2.1.2.1 O gênero textual carta do leitor .....	56
2.2 A TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS .....	57
2.2.1 Metodologias de ensino de línguas e a tradução .....	58
2.2.2 Novas propostas pedagógicas com o uso da tradução no ensino de línguas .....	60
2.3 A TRADUÇÃO COMO RETEXTUALIZAÇÃO .....	62
2.3.1 Caminhando por alguns conceitos de retextualização .....	63
2.3.2 A tradução como retextualização .....	66
<b>3 METODOLOGIA: UMA PESQUISA-AÇÃO NO CURSO LETRAS ESPANHOL A DISTÂNCIA DA UFSC</b> .....	<b>69</b>
3.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA .....	70
3.1.1 O paradigma qualitativo como base para análise dos dados .....	72
3.2 CONTEXTO EDUCACIONAL DA PESQUISA .....	74
3.2.1 A EaD no mundo e no Brasil: um breve percurso histórico .....	74
3.2.2 O Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD da UFSC .....	77
3.2.3 O AVEA: Moodle .....	80
3.2.4 A disciplina de Língua Espanhola IV .....	83
3.2.5 Sujeitos do contexto da pesquisa: professor, tutor e alunos- participantes .....	86
3.2.5.1 O professor .....	86
3.2.5.2 O tutor .....	87
3.2.5.3 Os alunos-participantes da pesquisa .....	88
3.3 GERAÇÃO DE DADOS .....	90
3.3.1 SD: tradução como retextualização .....	90
3.3.1.1 1ª Etapa: vídeos sobre reciclagem do lixo .....	92

3.3.1.2 2ª Etapa: análise do TF - reportagem <i>La Nación</i> .....	92
3.3.1.3 3ª Etapa: tradução como retextualização de gênero .....	94
3.4 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOS TEXTOS .....	98
<b>3.4.1 Critérios extralinguísticos .....</b>	<b>98</b>
3.4.1.1 Intencionalidade .....	98
3.4.1.2 Aceitabilidade .....	99
3.4.1.3 Informatividade.....	99
3.4.1.4 Intertextualidade.....	99
<b>3.4.2 Critérios intralinguísticos.....</b>	<b>100</b>
3.4.2.1 Coesão.....	100
3.4.2.2 Coerência.....	103
3.4.2.3 Adequação.....	103
3.4.2.4 Correção gramatical.....	103
<b>4 DA TEORIA À PRÁTICA – RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>105</b>
4.1 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE TRADUÇÃO/RETEXTUALIZAÇÃO	109
4.1.1 Texto T.....	107
4.1.2 Texto I.....	129
4.1.3 Texto V .....	150
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>195</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>197</b>



## INTRODUÇÃO

Sabemos que a atividade tradutória é uma prática muito antiga, sendo realizada desde os tempos mais longínquos, sempre que povos, culturas e línguas diferentes estiveram em contato, exercendo um papel crucial na comunicação entre eles. O historiador inglês Peter Burke (2009) nos dá um exemplo disto ao constatar que

assim como a Torre de Babel veio abaixo porque seus construtores foram dispersos pela diversidade de línguas, a Câmara da Comunidade Europeia certamente ruiria sem seu exército de intérpretes [...]. (BURKE, 2009, p. 7)

E mais: ruiriam não só a Câmara como qualquer tentativa de comunicação entre culturas e povos sem o papel dos tradutores e das traduções na construção das sociedades tal como as conhecemos hoje, principalmente a ocidental.

Travaglia (2003[1993]) corrobora esta constatação ao afirmar que precisamos “[...] colocar em linguagem o que nos pressiona o dizer e ao fazê-lo vivemos nossos discursos, construímos nossos textos”. (TRAVAGLIA, 2003[1993], p. 9) Porém, nem todos conhecem todas as línguas existentes dentro da grande atividade humana que é a linguagem, por isso “torna-se imperioso traduzir”. (TRAVAGLIA, 2003[1993], p. 10)

Em nossa época atual, considerando alguns fenômenos como a revolução tecnológica e a globalização, percebemos que o desejo de comunicação e interação entre as pessoas é ainda mais evidente, tendo como consequência uma gigantesca produção de informações que são difundidas em diversos níveis e direções.

Esses fatores fazem com que os textos traduzidos, nas mais diversas áreas, tornem-se cada vez mais frequentes e necessários, sejam eles técnicos, administrativos, religiosos, didáticos, literários, jurídicos, entre outros. (TRAVAGLIA, Idem) Assim, estamos de acordo com Burke (2009), quando o autor concebe que “todos os grandes intercâmbios culturais na história [da humanidade] envolveram tradução”. (BURKE, 2009, p. 7)

Contudo, como nos lembra Arrojo (1986), não devemos entender a tradução como uma simples “transferência de significados estáveis de uma língua para outra” (ARROJO, 1986, p. 22), reduzindo sua relevância

e importância para o mundo que conhecemos. Nosso olhar deve ser ampliado a fim de que a percebamos como uma agente transformadora da cultura que a recebe, tal como defendem Holmes (1972) e Burke (2009).

Essa ampliação da nossa visão sobre a tradução nos leva a percebê-la como uma atividade extremamente complexa, que é embebida de inúmeras particularidades cada vez que é realizada e que envolve muitos elementos importantes e essenciais em seu processo de construção, como o seu *propósito* de sua realização, o contexto histórico, social e cultural onde se insere e o público que vai recebê-la, apenas citando alguns.

Para a realização desta pesquisa, buscamos um referencial teórico, dentro dos Estudos da Tradução, que compartilhasse desse entendimento sobre a tradução como uma atividade que transcende aos limites do texto e do código. Por essa razão, ancoramos nosso trabalho na vertente *funcionalista dos Estudos da Tradução*, para a qual a tradução é compreendida como um ato de comunicação que deve “funcionar” (fazer sentido) para o contexto que a recebe, levando em conta não apenas os elementos linguísticos, mas também os históricos, sociais e ideológicos que compõem esse contexto. Temos como principais representantes desta linha de pesquisa os teóricos alemães: Katharina Reiss (1971, 1996[1984]), Hanz J. Vermeer (1986[1978], 1996[1984]) e Christiane Nord (1991[1988]), cujos construtos sugerem algumas mudanças significativas trazidas pelo funcionalismo para os Estudos da Tradução.

Katharina Reiss foi quem iniciou os estudos da abordagem funcionalista da tradução, propondo um modelo teórico fundamentado no que ela própria denominou de *tipologia textual*<sup>1</sup>, na qual, conforme Ferreira (2012), o tipo de texto é que vai determinar o método de tradução e as escolhas do tradutor. Para a autora, é muito importante reconhecer a estrutura do texto-fonte (TF), que é o parâmetro para se avaliar uma “boa” tradução.

Hanz J. Vermeer, um discípulo de Reiss, amplia seu modelo, retirando um pouco o foco do texto-fonte e voltando-se para o texto-meta (TM), ou melhor, para o propósito deste. O autor desenvolve uma teoria denominada *skopostheory*<sup>2</sup>, cujo propósito ou *skopos* do TM passa a ser elemento fundamental para definir as escolhas tradutórias.

---

1 Apresentaremos a concepção da autora sobre este termo de forma mais detalhada no capítulo 1 deste trabalho.

2 Uma breve compreensão desta teoria será apresentada no capítulo 1 do presente trabalho.

Reunindo elementos dos dois teóricos supracitados, Christiane Nord (1991 [1988]), concebe a tradução como um ato de comunicação real, onde as situações comunicativas são únicas e são estabelecidas e condicionadas por contextos autênticos de interação. A teórica contribui com a *Teoria Funcionalista* apresentando um modelo que busca compreender a tradução como um trabalho conjunto do TF e do TM, incluindo os fatores internos e externos que estão envolvidos nessa relação.

Após apresentarmos as concepções teóricas dos Estudos da Tradução que fundamentam o presente trabalho, direcionamos nosso olhar para o uso da tradução dentro do contexto do ensino de línguas estrangeiras (LE), sendo esse nosso objeto de estudos. Ao realizarmos esse movimento, verificamos que no contexto de ensino de LE a tradução sempre esteve presente como recurso pedagógico, desempenhando diferentes papéis de acordo com as distintas *metodologias*<sup>3</sup> que surgiram ao longo do tempo. (TESSARO, 2012)

Nosso entendimento, contudo, é de que, na maioria das vezes, esse papel ficou aquém do que a tradução pode oferecer, tendo sido utilizada, em muitos momentos, de forma limitada e mecânica, sem planejamento e objetivo, funcionando como uma “carta na manga” do professor para ser utilizada em momentos não muito planejados.

Isso ocorre, a nosso ver, devido a duas razões principais: i) o próprio conceito de tradução, que é compartilhado por grande parte dos professores de LE como uma simples atividade de transferência de um código linguístico para outro, sem fazer muito sentido ao aluno; ii) por não existir muito material didático nessa área de apoio ao professor. Isso contribui para que, na prática, a atividade tradutória permaneça ainda bastante desvalorizada, conforme nos aponta Lucindo (2006):

Não é raro vermos professores de LE que acreditam que a tradução pode ajudar no ensino de línguas, mas que não sabem como fazer o uso adequado desta ferramenta. (LUCINDO, 2006, p. 1)

Somamos a essas razões nossa prática pessoal como discente e docente de LE, a qual nos permite comprovar os fatores anteriormente

---

3 No capítulo 3, apresentaremos um breve histórico sobre as principais metodologias de ensino de línguas que usam (e/ou usaram) a tradução como recurso pedagógico.

expostos. Isso tudo além de, ao nosso entendimento, o processo de aprendizagem passar, necessariamente, pela construção de relações entre aquilo que já sabemos e o que estamos aprendendo<sup>4</sup>. Ou seja, para nós, no contexto do ensino de línguas, não faz muito sentido ignorar ou rechaçar o conhecimento que o aluno já tem sobre determinada língua - inclusive sua língua materna (LM) - para que possa aprender outra, o que torna a tradução uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Diante das razões explicitadas acima, idealizamos este trabalho propondo o uso da tradução enquanto produção de texto, visando ressignificar seu uso, bem como contribuir para a ampliação de sua praxe dentro da sala de LE.

A ideia de relacionar tradução e produção textual parte do entendimento de Travaglia (2003[1993]), do qual compartilhamos: quando tratamos da atividade de traduzir, “não podemos esquecer que traduzimos textos”, (TRAVAGLIA, 2003 [1993]. p. 10), isto é, lidamos diretamente com toda a gama de elementos que envolvem a produção de um texto.

Além disso, outra consideração que observamos para este estudo é a de que tal como ocorre com a tradução: a prática da produção textual, sobretudo em LE, muitas vezes também é trabalhada de forma mecânica, impedindo que o aluno realize uma atividade de reflexão mais ampla e profunda sobre a importância ou função do texto que está produzindo. Para Geraldi (2008), isso ocorre porque a produção de textos na escola foge ao sentido real de uso da língua, ao serem propostos temas que se repetem ano a ano aos alunos e culminam em uma prática artificial de uso da linguagem.

Todas essas considerações nos levam ao entendimento de que ambas as práticas (tradução e produção de texto em LE) necessitam ser revisitadas, em uma tentativa de se aproximarem de práticas que permitam aos estudantes não apenas o domínio de um código linguístico, mas uma real comunicação e interação com o mundo globalizado, tal como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs:

Afinal, para poder comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também, conhecer e empregar as formas de

---

4 Aqui fazemos referência ao conceito de *aprendizagem significativa* de Ausubel (1963).

combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação. (BRASIL, 2000, p. 29)

Assim, neste trabalho, alvitramos um diálogo entre as atividades de tradução e de produção textual à luz do conceito de *retextualização* como uma estratégia didática para uma produção textual significativa em sala de aula de LE.

O termo *retextualização* tem sua base conceitual estabelecida, em maior parte, na linguística do texto ou Linguística Textual (LT), sendo apresentado, no presente estudo, a partir das distintas concepções teóricas advindas dessa área de estudos<sup>5</sup>.

No contexto brasileiro, o termo *retextualização* foi proposto primeiramente por Neuza Gonçalves Travaglia, no início da década de 90, para fazer referência ao processo de tradução interlingual<sup>6</sup>.

Posteriormente ao seu trabalho, outros pesquisadores, como Marcuschi (2001), Matencio (2003) e Dell’Isola (2007), se apropriaram do termo para designar distintas formas de conceber a *retextualização*, como mostraremos mais adiante nesta dissertação.

Contudo, importa-nos ressaltar, neste momento, que o conceito de *retextualização* utilizado na presente pesquisa é advindo da concepção de Dell’Isola (2007), para quem a *retextualização* é concebida como uma tradução de gêneros.

Assim, buscando alcançar o objetivo deste trabalho, desenvolvemos uma Sequência Didática (SD) que foi aplicada a um grupo de alunos da 4ª fase do curso de Graduação em Letras Espanhol EaD/UFSC, os quais foram submetidos ao problema do *lixo nas grandes cidades*, por meio do gênero textual *reportagem de jornal*, com o propósito de retextualizá-lo para um novo gênero: a *carta do leitor*.

Desta proposta de uso da tradução, visamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: ***(i). A tradução, na perspectiva da retextualização de gênero, auxilia no desenvolvimento da produção de textos em LE?***

5 Ressaltamos, aqui, o trabalho de Costa (1992) que usou o termo *retextualização* com uma abordagem aplicada a textos literários para designar a criação de um novo texto em uma nova língua, sobretudo relacionando-o ao que chamou de “equivalência textual”.

6 Terminologia cunhada por Jakobson (2007[1959]) para designar a tradução de uma língua para outra.

**(ii). Sob esta perspectiva, a tradução pode servir como estratégia didática para a produção textual em LE?** Estes questionamentos partem da seguinte hipótese considerada neste estudo: **A atividade de tradução, concebida sob a ótica funcionalista e entendida como uma retextualização de gênero, contribui para o exercício e o desenvolvimento da escrita competente em sala de aula de LE.**

Ao adentrarmos no campo da tradução como retextualização de determinado texto, encontramos em Nord (1991[1988]) que a escolha lexical de um texto depende dos fatores extras e intratextuais nos quais ele está inserido. Marcuschi (2011) corrobora essa ideia quando afirma que “os gêneros são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias”. (MARCUSCHI, 2011, p. 18)

Ancorados nesses pressupostos, procuramos identificar, nas três versões produzidas pelos alunos durante a atividade de *tradução* como *retextualização*, quais foram as escolhas feitas por eles - tanto do ponto de vista interno (organização do corpo textual) quanto externo ao texto (contexto de produção) -, a fim de verificar se elas se organizam em um texto traduzido/retextualizado para o gênero textual *carta do leitor*, capaz de produzir sentido para o novo público, localizado no novo contexto sócio-histórico-cultural.

Para a análise dos textos traduzidos/retextualizados, nos ancoramos, em um primeiro momento, no *modelo de análise pré-traslativo* de Nord (1991[1988]).

Em seguida, por concebermos e examinarmos a produção da *tradução* como *retextualização* não como um *produto* final e acabado, mas enquanto um *processo* de produção textual, no qual estratégias e ações vão sendo desenvolvidas a fim de promoverem escolhas de elementos que sejam adequados aos objetivos da prática comunicativa. No decorrer das versões produzidas pelos alunos, buscamos averiguar, com base em um modelo criado por nós a partir dos *Princípios de Textualidade* de Beaugrande e Dressler (1981) e dos *Fatores de Elaboração Textual* definidos por Cassany (2000) denominados *elementos de produção textual*, se estes contribuíram para o aprimoramento da escrita por parte dos alunos.

Visando uma melhor compreensão de nosso objeto de estudo, organizamos esta dissertação em cinco capítulos: ocupamos os dois primeiros na fundamentação teórica utilizada como base para esta pesquisa, sendo que no primeiro deles apresentamos a linha teórica da

tradução a qual estamos ancorados (*abordagem funcionalista dos Estudos da Tradução*) e no segundo abordamos conceitos importantes para este estudo como *língua, texto e gênero textual* na primeira seção, um panorama do caminhar da tradução dentro do ensino de LE na segunda seção do capítulo, e na terceira trazemos o nosso entendimento do conceito de *tradução* como *retextualização*, o qual fundamentamos a proposta desta pesquisa. Após o referencial teórico, abordamos no capítulo três a metodologia desenvolvida na elaboração das atividades propostas aos alunos participantes da pesquisa, detalhando os procedimentos utilizados e os conceitos que nortearam a preparação das atividades. Em seguida, apresentamos no capítulo quatro os resultados obtidos com a atividade proposta na pesquisa, assim como a discussão destes resultados. E, finalmente, no capítulo cinco, buscamos responder às perguntas desta pesquisa, trazendo as considerações finais do trabalho, retomando os principais pontos que discutimos nesta dissertação.

Ao final do trabalho apresentamos as obras utilizadas como apoio teórico, os materiais produzidos nesta dissertação e os utilizados para a sua realização, os quais se encontram nas referências, nos apêndices e nos anexos, respectivamente.

Encerramos esta seção informando que todas as traduções de textos, necessárias para este estudo, foram por nós realizadas.





# 1 FUNCIONALISMO E TRADUÇÃO

“Traduzir é conviver.”  
(João Guimarães Rosa)

Neste primeiro capítulo, apresentamos a concepção de *tradução* que ancora nosso trabalho, assim como um breve panorama das abordagens teóricas sob as quais este está embasado.

Para isso, organizamos o capítulo da seguinte forma: primeiramente caminhamos pelas origens da teoria funcionalista, buscando compreender seu surgimento e seus preceitos. Em seguida, descrevemos sua relação com os estudos da tradução, baseando-nos nos trabalhos de Katharina Reiss (1971,1996[1984]) e Hans J. Vermeer (1986[1978], 1996[1984]) e, por último, apresentamos as contribuições de Christiane Nord (1991[1988]), cujo modelo de análise textual voltado ao processo tradutório nos serviu de base teórico-metodológica.

## 1.1 O PARADIGMA FUNCIONAL

A palavra *função* provém do latim [*functiōne*] e primordialmente significa *exercício* ou *ato de exercer*. Na língua portuguesa (falada no Brasil) e possivelmente em outras línguas, como é o caso da espanhola, seu uso adquiriu um caráter polissêmico, já que podemos encontrá-la sendo utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento, podendo significar desde o desempenho de uma atividade ou cargo, a apresentação de um espetáculo teatral ou ainda o valor de um termo em uma oração. Desta forma, torna-nos uma tarefa bastante difícil conceituá-la, pois “sua perspectiva pode ser alterada dependendo da área de conhecimento a partir da qual se fala”. (COSTA; POLCHLOPEK, et al, 2012, p. 22)

O termo *funcionalismo*, a exemplo de *função*, também merece que tomemos certo cuidado quando utilizado, pois pode igualmente assumir diferentes empregos e designar distintos modelos e abordagens teóricas associadas às mais diversas áreas de conhecimento.

Apenas citando alguns exemplos, encontramos esses termos relacionados à antropologia, à sociologia e à psicologia (nas ciências humanas), à biologia e à química (nas ciências naturais) e à matemática (nas ciências exatas).

Parece-nos, deste modo, indispensável apresentarmos a ótica sob a qual trabalharemos com os referidos termos em nosso trabalho. Antes, contudo, ressaltamos que, embora os termos possam designar objetos distintos, ambos se dedicam prioritariamente às características funcionais dos fenômenos ou objetos analisados, segundo a Infopédia (2013).

Essa característica dos termos pode ser verificada dentro dos Estudos Linguísticos, uma das áreas teóricas em que o *funcionalismo* se desenvolveu como vertente de estudo e que nos é de interesse neste trabalho devido a dois fatores principais: (i) sua relação interdisciplinar com os Estudos da Tradução, sendo a combinação entre ambas - com foco no texto - nosso objeto de estudo; (ii) o fato de a *Teoria funcionalista da Tradução* ter derivado desta vertente teórica.

Assim, dentro dos Estudos Linguísticos, encontramos o nascimento do *funcionalismo* como corrente de estudo (no âmbito das ciências da linguagem), sendo instituído como a segunda vertente teórica originária dos estudos linguísticos, propostos por Saussure no início do século XX. Seu surgimento, segundo Murad (2011), veio como oposição à abordagem formalista, primeira vertente teórica que se desenvolveu a partir dos estudos de Saussure, cujo foco estava voltado para o estudo da língua em sua autonomia, dedicando-se ao estudo imanente da linguagem e de sua forma, deixando a *função* em um plano secundário.

Para Martelotta (2003), o *funcionalismo linguístico*<sup>1</sup> concebe a *função* como “elemento essencial da linguagem”. (MARTELOTTA, 2003, p. 18)

E mais, segundo Murad (2011):

Os linguistas [...] utilizaram a noção de função como relação, ou seja, como a função se relaciona com o sistema linguístico como um todo. [...] Trata-se da noção teleológica da função, ou seja, a língua enquanto sistema funcional é utilizada para um determinado fim, sendo a intenção do locutor o fundamento do discurso. (MURAD, 2011, p. 347)

---

1 Optamos pelo uso deste termo para diferenciarmos este *funcionalismo* existente nos Estudos Linguísticos do que se originou dele, o qual abordaremos na próxima seção, o *funcionalismo alemão dos Estudos da Tradução*.

Desta forma, verificamos que o *funcionalismo linguístico* se interessa pela função desempenhada pela forma linguística no ato comunicativo, contextualizada pelos aspectos pragmático-discursivos, ou seja, a língua em uso. (MURAD, 2011)

Conforme afirmam Dellagnelo e Rizzatti (2008), segundo o paradigma hallidiano, é pelo uso da linguagem que damos forma e significado ao sistema linguístico. Alcaraz, Costa et al (2012) corroboram essa afirmação ao entenderem que a língua é utilizada por seus falantes com o objetivo de construir enunciados significativos que correspondem o seu propósito comunicativo. Por isso, para alcançar tal objetivo, o falante buscará palavras e textos disponíveis em seu sistema linguístico, de forma a contribuir para a construção de significado.

Em suma, podemos dizer que o *funcionalismo linguístico* está baseado na interação, no contexto e no uso social da linguagem, sendo *funcional* a forma como esse uso é organizado, atendendo aos propósitos do contexto e de seus interlocutores, visando à comunicação efetiva entre eles. (DELLAGNELO; RIZZATTI, 2008) 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.

Ancorado no *funcionalismo linguístico* e em seus pressupostos, o *funcionalismo aplicado aos Estudos da Tradução* desenvolve-se principalmente na Alemanha, por volta da década de 70, buscando romper com os ideais formalistas também existentes nos estudos tradutórios.

A seguir, expomos de que forma os preceitos do *funcionalismo linguístico* foram aplicados dentro dos Estudos da Tradução.

## 1.2 ABORDAGEM FUNCIONALISTA APLICADA À TRADUÇÃO

Embora a prática tradutória seja uma atividade muito antiga, assim como as reflexões sobre ela - relatadas por muitos tradutores nos prefácios de suas obras desde muito tempo - como campo disciplinar, os Estudos da Tradução começaram a se estruturar há pouco mais de meio século. O próprio nome da área, tal como a conhecemos hoje, se deve ao pesquisador alemão James S. Holmes (1972), que a descreve como área de estudo relacionada aos problemas em torno do fenômeno de traduzir e das traduções.

Tal concretização da tradução como área de estudos tem proporcionado a consolidação de conceitos, pesquisas e linhas teóricas próprias, ampliando o olhar sobre essa prática e demonstrando, cada vez mais, que ela pode ser abordada sob distintas perspectivas, estando diretamente atrelada ao entendimento que se tenha de outros elementos que constituem o sujeito sócio-histórico-cultural - características funcionais - e que estão diretamente relacionados à tradução e, por isso, envolvidos no processo.

Já afirma Ferreira (2012):

O modo de entendê-la [a tradução], conceituá-la e praticá-la [...] vai ao encontro com o que se concebe sobre linguagem, língua, texto, leitura, discurso, cultura, história, enfim, todos os elementos que constituem o sujeito e conseqüentemente estão envolvidos neste processo, conforme o período, a sociedade e o contexto histórico-social em que se desenvolve. (FERREIRA, 2012, p. 29)

Assim, por concebermos o sujeito, à luz das concepções bakhtinianas, como um ser social que se constitui e é constituído por meio da linguagem, pelo meio em que vive, sendo embebido por todos os elementos que compõem este meio, e por entendermos que a atividade tradutória é um evento que se propõe a comunicação entre os sujeitos pertencentes aos mais diversos meios, situamos nosso trabalho na *abordagem funcionalista aplicada aos Estudos da Tradução*, conforme anunciamos no início deste estudo.

De acordo com Polchlopek e Zipser (2011), dita *abordagem* teve início na década de 70 - alcançando seu auge nas décadas de 80 e 90 - na Alemanha, pioneira nos estudos relativos a teorias e práticas de tradução.

Seu surgimento se justifica pelo desejo de romper com os conceitos formalistas, existentes no referido período também na atividade tradutória, já que vista sob a perspectiva formalista a tradução era “voltada para uma visão tradicionalista sobre o processo tradutório, subordinada a noções de equivalência e fidelidade ao TF”. (COSTA; POLCHLOPEK et al, 2012, p. 25)

Com o tempo, as pesquisas na área passaram a exigir uma abordagem que considerasse o texto como um todo, assim como o seu

contexto. É nesse momento que o *funcionalismo aplicado à tradução* ganha espaço, já que propunha a tradução enquanto um ato comunicativo real, uma atividade que deve ser realizada com um propósito, baseada em um texto de origem e destinada a um leitor final. (POLCHLOPEK; ZIPSER, 2011)

Nesse cenário, destacamos os trabalhos dos pesquisadores alemães Katharina Reiss (1971, 1996[1984]), Hans J. Vermeer (1986[1978], 1996[1984]) e Christiane Nord (1991[1988]), cujos estudos podemos identificar duas das mudanças mais significativas que o *funcionalismo* traz para os estudos da tradução: (i) a noção de texto, que passa a ser entendido como um todo comunicativo; (ii) o processo de produção textual, que passa a considerar os aspectos sócio-histórico-culturais, ou seja, o contexto. (COSTA; POLCHLOPEK et al, 2012)

Na próxima seção, iremos expor a evolução dos pressupostos funcionalistas aplicados à tradução por meio dos trabalhos dos teóricos supracitados, atentando-nos principalmente aos construtos de Chistiane Nord.

### 1.3 EVOLUÇÃO E FUNDAMENTOS TEÓRICOS: REISS, VERMEER E NORD

Katherina Reiss, teórica que apresenta larga experiência na atividade tradutória, foi a pioneira em aplicar os preceitos da corrente *funcionalista* à prática da tradução. Seus estudos estão documentados no livro **Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik (Possibilidades e limites da Crítica de Tradução)**, escrito pela autora em 1971. Seu modelo teórico fundamenta-se no que ela denominou *tipologia textual*<sup>2</sup>, na qual o tipo de texto determina o método de tradução e as escolhas do tradutor.

Segundo Hurtado Albir (2011[2001]), Reiss propõe um modelo para a análise objetiva das traduções, baseado na relação funcional entre o TF e o TM. Ou seja, sugere que a transmissão de funções predominantes do TF seja fator determinante para se avaliar a adequação do TM. (POLCHLOPEK; ZIPSER, 2011)

A autora reconhece que o TM pode apresentar uma função comunicativa distinta do TF, já que o contexto de produção do primeiro possivelmente será diferente do segundo ou ainda o TM pode ser dirigido

2 As tipologias textuais de Reiss correspondem às funções da linguagem alvitadas por Bühler (1934) e Jakobson (1960).

para um público distinto do pensado pelo autor do TF. Assim, faz-se necessária a avaliação da funcionalidade do TM em relação ao seu contexto de produção.

Desta forma, de acordo com a perspectiva de Reiss, a tradução ideal seria aquela na qual o propósito na língua de chegada é equivalente ao da língua de partida em relação ao conteúdo conceitual, a forma linguística e a função comunicativa.

Essa perspectiva acabou por receber muitas críticas, já que a autora considera que a avaliação da tradução deve ser feita sempre com vistas ao TF, priorizando este no processo tradutório. No entanto, lembramos que a grande contribuição de Reiss foi ampliar a importância do TM para além das estruturas linguísticas, antes tidas como simples equivalência linguística. (POLCHLOPECK; ZIPER, 2011)

Nord (1997 *apud* POLCHLOPEK, 2005) corrobora isto quando entende que, além de limitar a atividade tradutória, a equivalência linguística não funciona mais como critério das escolhas metodológicas dentro de uma perspectiva funcionalista.

Expandindo um pouco o trabalho de Reiss e afastando ainda mais as reflexões teóricas sobre a tradução do foco puramente linguístico, Hanz Josef Vermeer (1986[1978], 1996[1984]) amplia as concepções do *funcionalismo* para além das premissas apresentadas por Katherina Reiss.

Seu desejo por esse afastamento parte de seu entendimento de que traduzir não é somente nem prioritariamente um ato linguístico e também de que as teorias linguísticas não haviam formulado, até aquele momento, as perguntas certas para lidar com os problemas da tradução. Para ele, diferentemente do que propunha Reiss, a produção escrita volta-se exclusivamente para o TM.

O autor se distancia dos aportes essencialmente linguísticos logo no início de seus trabalhos, ao considerar a tradução como uma *ação* humana, um tipo de transferência na qual não apenas os signos verbais são transmitidos, mas também os não verbais. (VERMEER, 1986 [1978])

Concebendo-a dessa forma, Vermeer compreende que toda produção textual ou tradução - sendo uma *ação* - também se dirige a um objetivo ou propósito específico. Para ele, esse propósito é justamente que o texto “funcione” da melhor forma possível dentro da situação e das condições em que é produzido. (REISS; VERMEER, 1996[1984])

Sobre isso, afirma o próprio autor:

Quando alguém traduz ou interpreta, produz um texto. Também a tradução/interpretação deve funcionar de forma ótima para a finalidade prevista. Eis aqui o princípio fundamental da nossa teoria da tradução. (REISS; VERMEER, 1996[1984], p. 5)

Partindo de tais premissas, o autor utiliza a palavra grega *skopós*, que significa *finalidade* ou *propósito* para apresentar o que chamou de *skopostheory*<sup>3</sup> ou *Teoria do Escopo*, posto que entende que a Teoria da Tradução não pode ser reduzida a uma teoria linguística, mas sim deve ser ampliada para uma teoria da comunicação humana e da cultura. (HURTADO ALBIR, 2011[2001])

De acordo com a *skopostheory*, as estratégias e os métodos escolhidos pelo tradutor para alcançar um resultado adequado passam a ser determinados pelo *skopos* da tradução. Conforme Polchlopek (2005), a Teoria do Escopo apresenta duas características principais: (i) os aspectos interacionais e pragmáticos da tradução (determinados pelo *skopos*); (ii) o *addressee*, termo utilizado para se referir ao receptor ou público idealizado pelo autor no TM, com seus conhecimentos culturais, suas expectativas e necessidades comunicativas específicas.

Vermeer destaca ainda que quando se produz um texto, seu propósito já é direcionado a um leitor específico, cujo perfil é previamente definido. A produção textual é considerada, então, uma *ação* intencional com o objetivo de oferecer informações trabalhadas a determinados receptores. Desta forma, o foco da atenção está voltado para a “produção” do texto de chegada, e não mais na “reprodução” do texto de partida. (VERMEER, 1986[1978])

Assim, ao traduzir um texto para determinado público com determinado propósito, o tradutor deve buscar reconstruir o contexto de produção do TF na língua de partida, a fim de tentar identificar as intenções do autor desse e a reação dos seus leitores.

A partir daí, ele deve buscar antecipar as reações e as expectativas do público-alvo, de acordo com o contexto sociocultural em que este último está inserido. Só então ele poderá definir as estratégias para o processo tradutório, a fim de produzir um texto capaz de cumprir a finalidade ao qual se propôs.

Como resultado desse novo direcionamento, para a *skopostheory*, o

3 Termo em língua inglesa.

processo de produção textual/tradução se volta para o TM, diferentemente de Reiss, para quem, como vimos anteriormente, o TF é a medida para se avaliar a qualidade da tradução.

Até esse momento, pudemos observar - em diferentes direcionamentos tomados pelos teóricos alemães Reiss e Vermeer - que, embora a corrente *funcionalista aplicada aos Estudos da Tradução* procurasse estudar o texto como um todo buscando se voltar para os aspectos sócio-histórico-culturais a ele relacionados, algumas divergências teóricas ainda existiam, impedindo que tal propósito se concretizasse. (ZIPSER; POLCHLOPEK, 2011)

Assim, com o intuito de encontrar um ponto de equilíbrio às concepções teóricas supracitadas, surge no início da década de 90 o modelo de análise textual voltado para a tradução proposto por Christiane Nord (1991[1988]). Nele, Nord reúne as principais contribuições dos dois teóricos (*tipologia textual* de Reiss e *skopostheory* e a figura do *addressee* de Vermeer) e busca compreender a tradução como um trabalho conjunto do TF e do TM, incluindo os fatores internos e externos ao texto, assim como a função textual.

Dando, então, continuidade aos objetivos traçados no início deste capítulo, nos ocuparemos nas próximas páginas de discorrer um pouco sobre as contribuições do trabalho da tradutora e teórica alemã Christiane Nord.

### 1.3.1 O modelo de análise *pré-traslatoivo* de Christiane Nord

Pesquisadora e teórica da tradução de renome internacional e uma das referências mais importantes na área de formação de tradutores na atualidade, Nord se inseriu no cenário da linha *funcionalista da tradução* alguns anos depois do surgimento das teorias de Reiss (1971) e Vermeer (1978).

Sua ampla experiência como tradutora e formadora de tradutores, aliada ao seu extenso currículo como professora e pesquisadora, lhe permitiu ter uma dimensão teórica e prática do ofício de tradutor, reconhecendo as dificuldades encontradas no exercício da profissão e identificando algumas lacunas que precisavam ser preenchidas.

Para Nord, era necessário a existência de um modelo que operasse como um guia para auxiliar o trabalho dos tradutores e o processo tradutório em si. E mais: que pudesse também ser utilizado em qualquer projeto de tradução.



Além disso, para a autora, conhecer a função textual e o encargo de tradução não bastam para abarcar o processo tradutório. Segundo ela, é preciso analisar o texto de partida, identificando nele os elementos que poderão se tornar possíveis problemas de tradução, de modo que o tradutor possa definir suas estratégias e orientar suas escolhas.

Nesse sentido, pautada em uma teoria baseada na análise textual, a autora apresenta em sua obra **Text Analysis in Translation** (1991[1988]) um modelo de análise textual que tem os seguintes objetivos: (i) oferecer informações que contribuam para a compreensão e a análise do TF; (ii) oportunizar critérios de análise capazes de auxiliar na escolha das estratégias de tradução, baseando-se na função do TM; (iii) oferecer critérios para avaliar o TM. (ZIPSER, 2002)

O surgimento de seu modelo veio da necessidade, percebida pela autora, de uma análise que valorizasse tanto o TF quanto o TM. Ou seja, para realizar uma atividade tradutória que “funcionasse” para determinada cultura/língua de chegada, era indispensável que primeiramente o tradutor realizasse uma completa análise do TF, a fim de compreendê-lo e interpretá-lo de maneira profunda e satisfatória, buscando identificar qual função este texto desempenha na cultura de partida (CP), para só então voltar sua atenção para a função que esse texto desempenhará na cultura de chegada (CC).

Dessa forma, a análise do TF se torna um procedimento necessário que deve preceder toda e qualquer tradução, já que ao considerarmos que o TM estará dirigido para uma nova língua/cultura e que com isso contará não só com um novo código linguístico, mas também com novos contextos sócio-histórico-culturais, além de novos leitores, entendemos que esse novo texto pode também assumir uma nova função.

Ao considerar elementos do TF e do TM em seu modelo de análise, Nord amplia o olhar da linha funcionalista dos Estudos da Tradução diferenciando-se dos teóricos anteriores - Reiss e Vermeer -, visto que esse estava voltado para o TM, com foco no seu propósito e aquela entendia que o TF era a medida para se avaliar a qualidade de uma tradução, conforme antes visto. Para Nord, o tradutor deve considerar efetivamente todos os elementos envolvidos no processo tradutório, tanto do TF quanto do TM: culturas e línguas envolvidas; contextos de produção e recepção dos textos; leitores/receptores desses; propósitos e funções desempenhadas.

Além disso, a autora, segundo Liberatti (2012), vai ainda mais além das concepções funcionalistas já propostas ao sugerir uma distinção

entre *função e intenção*. Para ela, a *intenção* está relacionada com o autor do TF, enquanto que a *função* está direcionada ao leitor/receptor do TM.

Nord combina *funcionalidade e lealdade* sugerindo que o tradutor deva respeitar conjuntamente a *intenção* do autor do TF, sendo *leal* a este e também estar atento à *função* que deverá desempenhar o TM. Lembrando que, como vimos anteriormente, o novo texto que será produzido estará inserido em uma nova cultura (diferente da do TF), levando em conta um novo leitor e um novo o contexto sócio-histórico-cultural onde esse está inserido.

Ainda sobre isto, a teórica alemã afirma que

a função do TM [traduzido] não chega automaticamente de uma análise do TF, mas é definida pragmaticamente pelo propósito da comunicação intercultural. (NORD, 2012[1988], p. 9)

Ou seja, é o propósito (*skopos*) da tradução que determina a *função* do TM e as instâncias do TF que permanecerão neste. Se retomarmos a concepção de tradução para a teoria funcionalista, que a concebe como o ato de comunicação intercultural na qual os textos produzidos (TF e TM) estão situados em contextos culturais distintos, entendemos mais claramente que suas *funções* devem ser analisadas separadamente considerando, sobretudo, a situação de recepção de cada um dos textos.

Assim, os leitores/receptores dos textos são vistos como elementos determinantes do propósito da tradução, visto que todo texto é um ato comunicativo, cuja comunicação só ocorrerá no momento de leitura dos textos por seus leitores. Nesse sentido, o tradutor é um produtor de textos que, ancorado nas *intenções* do produtor do TF na cultura fonte, produz um novo instrumento comunicativo da cultura de chegada. (LEAL, 2006 *apud* LIBERATTI, 2012)

Desta forma, ao compreender o texto como uma *interação comunicativa*, cujas formas do *que* e *como* as pessoas se comunicam serão definidas apenas na situação de comunicação, Nord concebe que para que esse seja traduzido de acordo com a concepção *funcionalista* é necessário que ele “funcione” para o seu *leitor em prospecção*, posto que para ela “somente o receptor efetivo atribui ao texto uma função”. (1998, *apud* ZIPSER, 2002, p. 44)

Sobre isso, Nord (2012[1988]) afirma:

Como produto da intenção do autor, o texto permanece provisório até que seja recebido pelo receptor. É a recepção que completa a situação comunicativa e define a função do texto: o texto enquanto ato comunicativo é concluído pelo receptor. (NORD, 2012[1988], p. 16)

Ainda segundo a teórica, o objetivo do texto só é alcançado quando o seu leitor consegue lê-lo de forma ativa, sendo capaz de interagir e construir sentido em sua leitura.

Diante das inúmeras particularidades que envolvem o processo tradutório, a teórica alemã propõe que este deve ser feito por profissionais não apenas bilíngues, mas também biculturais, pois para ela tais características lhes permitirão transitar com mais segurança e familiaridade pelo TF, reconhecendo traços mais característicos da CP e verificando quais instâncias ele poderá velar ao TM e de que forma isto pode ser feito, direcionando sempre o olhar para o propósito e o leitor de do novo texto.

Em seu modelo de análise desenvolvido para fins didáticos, com o objetivo de ajudar os tradutores na análise e compreensão dos vários aspectos do texto a ser traduzido, Nord considera a tradução não como um processo linear (que sai de um ponto e chega a outro), mas como algo circular<sup>4</sup>, já que permite que o tradutor possa reavaliar sua prática constantemente, podendo retomar as primeiras etapas de análise sempre que acreditar ser necessário.

Segundo o modelo de Nord (1991[1988]), o processo tradutório se inicia tão logo seja estabelecido o *skopos* do TM. Feito isso, a autora propõe uma sequência de três passos (ou fases) para serem seguidos pelo tradutor na produção do TM: (i) análise dos fatores que determinam o *skopos* da tradução (analisar os elementos relevantes para que se alcance o *propósito* desejado em uma determinada situação meta); (ii) análise do TF (ter uma ideia geral sobre a compatibilidade entre o TF e o *projeto de tradução*). Esse passo deve ser realizado em todos os níveis textuais, devendo receber mais atenção os elementos que, de acordo com o *skopos* do TM, são mais significativos para a produção

4 *Loopingmodel*. (NORD, 2012[1988], p. 32)

de um texto funcional; (iii) estruturação final do TM (transferir e recriar os elementos selecionados do TF à língua e cultura meta). É nesse momento que o tradutor realiza suas escolhas de acordo com a função pretendida na tradução.

Para ajudar o tradutor nessa última etapa do processo, a autora apresenta em seu modelo uma estrutura para análise composta pelos elementos que englobam o texto, chamados por ela de *fatores extratextuais* (FEs) e *intratextuais* (FIs), porque entende que a escolha lexical de um texto depende desses fatores.

Os FEs são aqueles externos ao texto e dizem respeito à situação onde o TF é produzido e utilizado, podendo a análise desses elementos ser feita antes mesmo da leitura do texto, bastando para isso que se observe a situação onde ele ocorre. Para ajudar no reconhecimento desses fatores, algumas perguntas podem ser feitas: “Quem?” (autor ou emissor do texto); “Para quê?” (intenção do emissor); “Para quem?” (destinatário ou receptor do texto); “Qual meio?” (meio ou canal pelo qual o texto é comunicado); “Onde?” (lugar); “Quando?” (tempo onde o texto foi feito); “Para quê?” (propósito). Por último, pergunta-se a razão da comunicação: “Com qual função?”.

Já os FIs estão relacionados aos elementos internos ao próprio texto, como tema e conteúdo, e são verificados após a leitura deste, com perguntas como “Qual é o tema?” (assunto do texto); “O quê?” (conteúdo); “O que não?” (pressuposições do autor); “Em que ordem?” (estrutura do texto); “Usa que elementos não verbais?” (elementos não linguísticos presentes no texto); “Quais palavras?” (léxico); “Que tipo de oração?” (sintaxe empregada); “Que marcas suprasegmentares?” (tom em que as informações foram veiculadas). Para terminar: “Qual o efeito do texto?” (interação entre os fatores internos e externos).

Com o intuito de facilitar a visualização dos elementos de análise textual de Nord (1991[1988]), trazemos a seguir o quadro 1 para qualquer tipo de tradução.

Quadro 1 - Modelo de Christiane Nord

<b>MODELO DE CHRISTIANE NORD</b>			
TEXTO 1			
TEXTO 2			
	TEXTO FONTE	QUESTÃO DE TRADUÇÃO	TEXTO META
<b>FATORES EXTERNOS AO TEXTO</b>			
Emissor			
Intenção			
Receptor			
Meio			
Lugar			
Tempo			
Propósito (motivo)			
Função textual			
<b>FATORES INTERNOS AO TEXTO</b>			
Tema			
Conteúdo			
Pressuposições			
Estruturação			
Elementos não verbais			
Léxico			
Sintaxe			
Elementos suprasegmentais			
Efeito do texto			

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

Nesse trabalho, o modelo de análise de Nord (1991[1988]) nos serviu de base para analisarmos as traduções/retextualizações feitas pelos

alunos, de modo a identificar se as escolhas feitas por eles (tanto a nível interno quanto externo ao texto) findam em um texto no gênero textual *carta do leitor* que produza sentido no contexto sócio-histórico-cultural para o qual foi produzido.

Essa proposta decorre de nosso entendimento, ancorado nos pressupostos funcionalistas, de que o escritor/autor, assim como o tradutor, deve estar atento não apenas às questões linguísticas que estão envolvidas na produção de um texto, mas também ao contexto de produção desse texto e a todos os elementos que perpassam por ele e que são fundamentais para que este texto se comunique de maneira efetiva com o seu leitor.

## 2 A TRADUÇÃO COMO RETEXTUALIZAÇÃO

“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Paulo Freire, 2006[1986])

Este capítulo foi dividido em três seções principais: na primeira delas, apresentamos as concepções de *língua*, *texto* e *gênero textual* que fundamentam o presente trabalho, as quais estão ancoradas, substancialmente, nos pressupostos teóricos sociointeracionistas de Bakhtin.

Em um segundo momento, discorremos sobre a relação entre as duas principais áreas teóricas que delimitam o recorte deste estudo: a tradução e o ensino de LE. Para esse fim, trazemos na primeira subseção as principais propostas pedagógicas que marcaram a história do ensino de LE e a forma como a tradução foi abordada em cada uma delas. Em seguida, relatamos alguns trabalhos que propõem o uso da tradução no ensino de LE.

Por fim, no terceiro momento, focalizamos nossa atenção na proposta deste estudo, descrevendo primeiro as principais definições do conceito de retextualização, destacando aquela sob o qual ancoramos este trabalho. Por último, expomos a forma como concebemos a relação desse conceito com a atividade tradutória.

### 2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E GÊNERO TEXTUAL

O princípio básico do qual partimos para esboçar a concepção de língua que subjaz este trabalho é o de que nenhum ser humano é sozinho, como afirmou o poeta inglês John Donne: “Nenhum homem é uma ilha, completa em si mesma, todo homem é um pedaço do continente, um pedaço do todo” (1623)<sup>1</sup>. Ou seja, cada um de nós compõe uma determinada rede de relações sociais que se realiza em contextos sócio-históricos-culturais específicos por meio da linguagem.

Essa compreensão do indivíduo como um ser social é estudada a partir de uma abordagem funcional da língua, entendida como uma ferramenta de interação social.

1 “No man is an island, entire of it self, every man is a piece of the continent, a part of the main.” (DONNE, 1623)

De acordo com essa abordagem, a língua é utilizada por seus usuários com o objetivo de construir enunciados significativos, que correspondem aos seus propósitos comunicativos. Para alcançar tais propósitos, os usuários de determinada língua fazem suas escolhas de acordo com os recursos (palavras e textos) disponíveis no sistema linguístico dessa, a fim de produzirem significados em seus contextos de interação. (ALCARAZ; COSTA et al, 2012)

Dentre os estudiosos que se destacaram nessa vertente, ressaltamos a importância do pensador russo Mikhail Bakhtin e das contribuições de seu Círculo de estudo – Círculo de Bakhtin<sup>2</sup>. Partindo de uma dura crítica às concepções de linguagem de fundamentação *formalista*<sup>3</sup>, Bakhtin nos oferece um olhar sócio-histórico sobre a linguagem, concebendo-a como uma atividade social, fruto da interação entre sujeitos situados sócio-históricos e culturalmente, sendo manifestada por meio de textos<sup>4</sup>, os quais são atravessados por elementos ideológicos e se manifestam segundo a finalidade comunicativa pretendida em determinada situação de interação.

Desta forma, para Bakhtin [VOLOCHÍNOV] (2010[1929]), a língua em sua integridade viva não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, assim como de suas esferas sociais e de seus valores ideológicos.

O autor entende 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

---

2 O Círculo de Bakhtin era constituído por um grupo de intelectuais que entre 1919 a 1929 se reunia para debater ideias, principalmente concepções sobre a linguagem. Dos intelectuais que fizeram parte do Círculo, os que são mais conhecidos e estudados atualmente são Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

3 Concepção de linguagem que precede os estudos funcionalistas e concebe a língua como um sistema que deve ser estudado em sua imanência. (DELLAGNELO; RIZZATTI, 2008)

4 Aqui substituímos o termo utilizado pelo autor “*enunciado*” por “*texto*”, a exemplo de Cassany (2008).



constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010[1929], p. 127, grifos do autor)

Assim, na perspectiva bakhtiniana, a linguagem deve ser estudada no âmbito das interações sociais, pois ela tem papel instituidor nessas relações à medida que se constitui e é constituída socioideologicamente a partir delas.

Apoiado nessa concepção, Marcuschi concebe a língua como “um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos de cada circunstância [...]”. (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

Partindo desse entendimento, o autor propõe que o ensino de língua deva ocorrer por meio de textos, como orientam os PCNs, já que essa é uma forma natural de acesso a língua. (MARCUSCHI, 2008)

Essa ideia também encontra amparo em Bakhtin, visto que para esse o uso da língua se efetua por meio de textos (orais e escritos), os quais são proferidos pelos participantes dentro de cada esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2010[1979]) Para o autor, o texto é um evento único, uma unidade real imediata para o estudo do homem social e de sua linguagem, posto que ambos são constituídos mediados pelo texto.

Este entendimento encontra adeptos como Koch (2011[1997]), dentro da ótica da LT, para quem o conceito de texto está diretamente relacionado com a concepção que se tenha de língua e de sujeito. Assim, ao considerar a perspectiva apresentada até o momento, na qual a língua é vista como lugar de interação dos sujeitos e esses como seres como agentes sociais,

o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. (KOCH, 2002, p. 17, grifo da autora)

Atualmente, de acordo com Costa Val (2008), com os avanços das teorias do texto o mesmo pode ser definido como “[...] qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana”. (COSTA VAL, 2008, p. 63)

Os pressupostos anteriormente mencionados, os quais buscam definir linguagem e texto a partir de uma visão sócio-histórica e

ideológica, nos levam a dois consensos da atualidade que, de acordo com Antunes (2009), vogam no âmbito dos estudos linguísticos: o uso da linguagem é uma prática social e as práticas sociais ocorrem por meio de textos.

Esses textos, quando os produzimos, os direcionamos aos seus leitores/ouvintes, buscando torná-los compreensíveis a esses. Nossa intenção é que façam sentido em seus propósitos comunicativos, e não apenas sejam entendidos a um nível estrutural ou gramatical.

Para que isso ocorra e os textos não se tornem apenas um amontoado de palavras e frases, eles devem apresentar algumas características que fazem com que sejam compreendidos por seus interlocutores, em suas situações de interação, como um todo comunicativo. (RODRIGUES; BALTAR et al, 2012) Essas características são chamadas de *textualidade*, sendo o estudo do texto sob essa ótica abordado na subseção a seguir.

### 2.1.1 O texto na ótica dos estudos da textualidade

No início da década de 80, Beaugrande e Dressler postularam em seu livro **Introduction to Text Linguistics** (1981) que os textos são unidades comunicativas que devem cumprir um conjunto de sete critérios de textualização, denominados *princípios de textualidade*: *coesão*, *coerência*, *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *informatividade*, *situacionalidade* e *intertextualidade*.

Uma breve exposição de cada um desses princípios é apresentada a seguir:

- **Coesão**: corresponde à forma como os componentes do texto são organizados em uma sequência veiculadora de sentidos.
- **Coerência**: diz respeito a forma como a configuração dos conceitos e relações que se apresentam no textos são dispostas em sua superfície de forma coerente e relevante.
- **Intencionalidade**: está relacionada com as intenções do emissor e suas atitudes em construir um texto coeso e coerente, capaz de cumprir suas intenções de maneira eficiente.

- ***Aceitabilidade***: concerne à atitude dos receptores do texto produzido de o aceitarem como um todo significativo, útil e relevante, capaz de levá-los a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do seu produtor.
- ***Informatividade***: assim como a aceitabilidade, está dirigida ao leitor/receptor do texto e concerne ao grau de informação contido neste. Ou seja, diz respeito ao nível de novidade que é apresentado no texto: se for muito baixo, o texto pode se tornar desinteressante; já se for muito alto, pode se tornar difícil e desestimulante. O ideal, então, é buscar um equilíbrio entre estes níveis.
- ***Situacionalidade***: está relacionada com o contexto de recepção do texto e diz respeito aos fatores que tornam o texto relevante em determinada situação comunicativa.
- ***Intertextualidade***: diz respeito aos fatores que fazem com que a compreensão de um texto seja dependente de um ou mais textos anteriores. Esses fatores podem ser originários do conhecimento de mundo adquirido pelo indivíduo, assim como de suas experiências, leituras e vivências, e podem ocorrer em maior ou menor grau dependendo do tema. Isto é, de acordo com nossas vivências e leituras anteriores sobre determinado tema, poderemos compreender mais ou menos um novo texto a que somos expostos. Aqui acrescentamos a classificação apresentada por Koch (2011[1997]) para o elemento da *intertextualidade*, visto que ela será utilizada na análise dos textos produzidos neste estudo. Segundo a autora, a *intertextualidade* pode ser classificada em um sentido mais *amplo*, como o compendio de todos os textos que antecedem um “novo” texto. Nesse sentido, a autora entende, amparada em Kristeva (1974), que todo texto é composto por um conjunto de textos que o antecedem, em um processo ininterrupto de construção em resposta ao já-dito, ao qual se toma uma posição. Em um sentido mais *restrito*, a *intertextualidade* divide-se, conforme Koch (2011[1997]), entre *explícita* e *implícita*. A *intertextualidade* é *explícita* quando há citação da fonte e *implícita* quando não há citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto.

Para Beaugrande (2004[1997]), os *princípios de textualidade* não servem como critérios ou regras para identificar textos e não textos, até porque para o autor não existe um não texto, mas devem ser utilizados para guiar a produção de textos e sua interpretação.

Em consonância com esses princípios, Cassany (2000) destaca alguns conhecimentos que deve possuir um escritor sobre o código escrito, conforme mostramos abaixo:

- **Adequação:** diz respeito à escolha adequada da variedade (dialetal/padrão) e do registro (formal/informal, familiar, geral, específico) para cada situação de comunicação.
- **Coerência:** corresponde a saber escolher a informação relevante, bem como saber estruturá-la.
- **Coesão:** está relacionada com saber conectar as distintas frases que formam um texto.
- **Correção gramatical:** concerne ao conhecimento sobre as regras fonéticas e ortográficas, morfossintáticas e léxicas da língua, que permitem a produção de orações aceitáveis.
- **Disposição no espaço:** corresponde aos elementos de organização física do texto (convenções, margens, etc.).

No presente trabalho, os elementos propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e Cassany (2000) foram reunidos em um único modelo que denominamos *elementos de produção textual*, os quais foram utilizados para avaliar e orientar a *tradução* como *retextualização* realizada pelos alunos participantes desta pesquisa.

Como é possível observar, alguns elementos tratados por Beaugrande e Dressler (1981) são recorrentes em Cassany (2000), como a *coesão* e a *coerência* que se manifestam como elementos importantes para ambos os teóricos. Depois temos o elemento da *situacionalidade* que, a nosso ver, encontra correspondente na *adequação*, visto que ambos se ocupam dos elementos que envolvem o contexto de produção no qual ocorre o ato comunicativo. Por fim, temos o elemento da *disposição no espaço* que,

em nosso entendimento, está relacionado com a *aceitabilidade* alvitrada por Beaugrande e Dressler (1981).

Por essa razão, neste trabalho optamos por reunir esses elementos que se correspondem em um único elemento, conforme será apresentado proximamente.

Assim, para a organização dos *elementos de produção textual* em um modelo que se tornasse didático, seguimos a proposta de Beaugrande e Dressler (1981), e dividimos os elementos em dois grupos: elementos extralinguísticos e intralinguísticos.

Primeiramente, então, apresentamos os elementos extralinguísticos: *intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e intertextualidade*. Esses elementos estão relacionados à situação comunicativa ou ao contexto de produção do texto e são importantes, pois contribuem para a compreensão do sentido do texto, visto que esse não é dado pelo texto, mas sim produzido por seus interlocutores em cada situação de uso da língua.

Em seguida, mostramos os elementos intralinguísticos: *coesão, coerência, adequação e correção gramatical*, os quais constituem a maneira como o autor/produtor do texto veicula sua mensagem ou “como” ele a escreve. Assim sendo, estão relacionados com as escolhas léxicas e semânticas, assim como com as formas de apresentação das ideias de maneira a construir um todo coerente e coesivo que esteja condizente com o contexto comunicativo em que se insere e que comunique o propósito pretendido pelo emissor ao leitor desejado.

A seguir, apresentamos no quadro 2 a forma como os *elementos de produção textual* foram organizados em um modelo que foi apresentado aos alunos como critério de análise e correção de seus textos. Além disso, esse modelo nos serviu de base para verificarmos se a atividade realizada pelos alunos contribuiu para o desenvolvimento da escrita destes.

Quadro 2 - Elementos de produção textual<sup>5</sup>

<b>ELEMENTOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL</b>	
<b>ELEMENTOS EXTRALINGÜÍSTICOS</b>	
INTENCIONALIDAD	Sirve para identificar si se ha logrado el propósito del texto.
ACEPTABILIDAD	Identifica cuanto el texto está al alcance de sus lectores.
INFORMATIVIDAD	Es el elemento que evalúa la relación entre las informaciones ya conocidas y las nuevas, buscando un equilibrio entre las dos.
INTERTEXTUALIDAD	Trata de la relación del texto con textos anteriores relacionados al tema, posiblemente de conocimiento de los lectores.
<b>ELEMENTOS INTRALINGÜÍSTICOS</b>	
COHESIÓN	Este elemento está relacionado con saber conectar las distintas frases que forman el texto. Está también relacionado con la observación con relación a la repetición de palabras, la puntuación y el uso adecuado de los conectores.
COHERENCIA	Tiene que ver con las elecciones de las informaciones relevantes al texto, y como ellas son estructuradas.
ADECUACIÓN	Está relacionada con saber escoger la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, formal/familiar, objetivo/subjetivo), apropiados para cada situación comunicativa.
CORRECCIÓN GRAMATICAL	Está relacionada con las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua, que permiten construir oraciones aceptables.

Fonte: adaptado de Beaugrande e Dressler (1981) e Cassany (2000).

5 Neste modelo, o elemento *situacionalidade* foi reunido ao elemento *adequação*, e o elemento *disposição no espaço* ao elemento *aceitabilidade*.

### 2.1.2 Gênero textual: definição e características

De acordo com Rodrigues, Baltar et al (2012), os estudos sobre os gêneros textuais no Brasil intensificaram-se a partir da década de noventa, sobretudo em razão do estudo do texto considerando suas condições de produção e da publicação dos PCNs pelo Ministério da Educação (MEC). Ditos estudos remetem ao trabalho de Bakhtin e seu Círculo.

Segundo a concepção bakhtiniana apresentada anteriormente, nós, como agentes sociais que integram as diferentes esferas da atividade humana, ao utilizarmos a língua, seja na modalidade oral ou escrita, não utilizamos palavras ou frases, mas textos. Para o autor, esses textos são considerados únicos, mas cada campo da atividade humana possui seus *tipos relativamente estáveis de textos*, os quais denomina *gêneros discursivos*<sup>6</sup>. (BAKHTIN, 2010[1979])

Para Bakhtin (2010[1979]), todos os estudos anteriormente realizados sobre os gêneros (seja na literatura, na retórica, etc.) pecaram ao não abordar a condição que é comum a todos, sua natureza social-ideológica e dialógica, a mesma natureza atribuída aos textos, visto que esses se realizam em gêneros. Sobre isso, Marcuschi pontua que “Não se pode tratar o gênero [...] independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Além de se caracterizarem enquanto atividades sociodiscursivas, outras características são atribuídas aos gêneros, a partir da perspectiva de Bakhtin (2010[1979]):

- Distinguem-se pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela forma de composição;
- Constituem-se pelas relações sociais de interação, e não por suas propriedades formais;
- Cada gênero tem seu campo predominante de existência em que é insubstituível, não suprimindo aqueles já existentes;
- Potencialmente são infinitos e mutáveis.

---

6 O termo utilizado originalmente por Bakhtin foi “*gêneros do discurso*”. No entanto, na atualidade, encontramos autores, como Marcuschi, que utilizam o termo “*gênero textual*”. Neste trabalho, optamos pelo uso do segundo termo.

Ainda conforme Bakhtin (2010[1952/1953]), para agirmos com pertinência em determinada situação de interação, é necessário que dominemos o gênero dessa interação. Esse domínio, de acordo com Marcuschi (2008), não corresponde à forma linguística, mas sim à forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Bronckart (1999) vai ao encontro dessa ideia ao pontuar que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. (BRONCKART, 1999, p. 103)

Nesse sentido, segundo Rodrigues, Baltar et al (2012), “os *princípios de textualidade* são balizados pelos gêneros, pois estes vão orientar diferenças de textualização dos textos que se inscrevem em diferentes gêneros”. (RODRIGUES; BALTAR et al, 2012, p. 34)

Direcionando nosso olhar para o ambiente escolar, entendemos que o trabalho com os gêneros textuais é uma excelente oportunidade de lidar com a língua em contextos autênticos de uso, favorecendo a compreensão e a produção de textos diversos por parte dos alunos, possibilitando-os agirem com a linguagem de forma mais eficaz.

#### 2.1.2.1 O gênero textual carta do leitor

Segundo Marcuschi (2001), os gêneros variam de acordo com o contexto discursivo. A carta, por exemplo, de acordo com o autor, geralmente tem a mesma estrutura: a) local, b) data, c) saudação, d) texto, e) despedida e f) assinatura. No entanto, conforme Bezerra (2010), nem todas as cartas são da mesma natureza, pois circulam em esferas diferentes da vida cotidiana, desempenhando funções comunicativas distintas, conforme os seus objetivos. Assim, temos uma variedade de cartas: carta convite, carta de aceite, carta circular, carta pessoal, carta do leitor, carta ao leitor, entre outras.

A *carta do leitor* é um gênero que circula, normalmente, na esfera jornalística, em seções específicas de jornais ou revistas, e podem receber nomes distintos como: cartas, cartas à redação, carta do leitor, painel do leitor, etc. (MELO, 1999)

Ela é definida como um texto onde o leitor de um jornal ou revista escreve a esse veículo de comunicação, a fim de dar seu ponto de vista sobre um determinado assunto que tenha sido tratado em edições anteriores (FRANÇA, 2010). Devido a essa característica, na *carta do*



*leitor*, geralmente, é predominante a presença da modalidade retórica *argumentativa*<sup>7</sup>, posto que busca defender ou criticar/censurar uma ideia que tenha sido veiculada, utilizando, para isso, argumentos que apoiem a ideia que se quer defender.

Em razão de ser um gênero textual do domínio público, de caráter aberto, tratar dos mais diversos temas que sejam pertinentes ao cotidiano das cidades, circular em suportes que podem ser acessados todas as esferas da sociedade, apresentando uma linguagem que pode se manifestar no registro formal ou semiformal, a *carta do leitor* mostra-se uma forma concreta de uso da leitura/escrita como função social. (BEZERRA, 2010)

Desta forma, a nosso ver, a *carta do leitor* mostra-se um importante gênero textual a ser trabalhado no ambiente escolar, com outros gêneros da imprensa, além de literários, de divulgação científica e de publicidade, como propõe os PCNs (1998), visto que contribui para que os alunos possam se desenvolver como leitores críticos por meio de sua análise e de sua produção.

Neste momento, nos dirigimos ao final desta seção, em que estivemos ocupados em apresentar as concepções de *língua, texto e gênero textual* que ancoram o presente trabalho. Na próxima seção, apresentaremos um breve panorama da relação entre as duas principais áreas que delimitam nosso estudo: a tradução e o ensino de línguas.

## 2.2 A TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

A história nos mostra que a prática de aprender línguas estrangeiras é, de fato, muito antiga. Por diversos motivos, como por exemplo, o desejo de ascensão social (que marcou a aprendizagem da língua e do sistema de escrita dos sumérios pelos acadianos na antiguidade) ou ainda o prestígio de algumas línguas (como o grego, que fez com que os romanos a aprendessem como segunda língua a partir do século III a. C.) ensinar e aprender outros idiomas faz parte da história da humanidade. (GERMAIN *apud* XAVIER, 2011)

No que tange a tradução, embora essa também seja uma atividade bastante antiga - tendo quem considere que seu surgimento  
<sup>7</sup> Meurer (2000) define as *modalidades retóricas* como padrões reconhecíveis de recursos textuais e propõe a seguinte classificação: narração, descrição, exposição, argumentação, diálogo, prescrição e predição. Para ele, a modalidade retórica argumentativa caracteriza-se por defender ou censurar uma ideia, utilizando-se de razões e argumentos que apoiem a ideia que se deseja defender.

seja tão remoto quanto o próprio surgimento da escrita -, sua relação com o ensino de línguas encontra registro no renascimento, conforme Leffa (1988), Romanelli (2009) e Santoro (2011), quando as atividades tradutórias foram utilizadas como base para o ensino das línguas clássicas, como o grego e latim.

A seguir, destacamos brevemente algumas das metodologias mais conhecidas para ensinar língua estrangeira e suas respectivas relações com a tradução.

### 2.2.1 Metodologias de ensino de línguas e a tradução

É com base nos estudos das línguas clássicas que temos o surgimento do primeiro método<sup>8</sup> de ensino de línguas, conhecido como “**Método Gramática-Tradução – MGT**”.

Esse é considerado o método com mais tempo de uso na história do ensino de línguas (LEFFA, 1988), tendo ocupada a tradução um lugar de destaque nele. Isso porque, para cumprir os objetivos do estudo de línguas dessa época, os quais almejavam ensinar o aluno a ler e dominar a gramática normativa em LE utilizava-se estratégias como a memorização de palavras, a fixação de regras gramaticais e exercícios de classificação, as quais eram reforçadas, especialmente, nas atividades de tradução. (SANTORO, 2011)

Nesse período, que perdurou do início do século XIX até princípios do século XX, o **MGT** figurou quase que exclusivo no ensino de LE. E, de acordo com Romanelli (2009), foi caracterizado pelo ensino da LE por meio da língua materna. Ainda para esse autor, a concepção de língua vigente era de que essa não passava de um conjunto de regras dentro de uma cultura, essencialmente literária e clássica. A relação entre professor e aluno ocorria de maneira vertical, na qual o professor era o detentor do conhecimento.

O **MGT** acabou sendo muito criticado por teóricos e profissionais da área que acreditavam que seu uso impedia o aluno de pensar em LE. A isso, soma-se o fato de que no final do século XIX o latim começou a perder espaço para as línguas modernas, as quais priorizavam a comunicação entre os sujeitos. (SANTORO, 2011) Esses acontecimentos fizeram com

---

8 Neste trabalho optamos por utilizar os termos *método* e *abordagem* respeitando, conforme sugere Santoro (2011), a terminologia com a qual as diversas correntes se tornaram conhecidas, sem considerar as evidentes diferenças entre os termos, pois não é esse nosso foco no momento.

que o **MGT** perdesse seu espaço para outros, como o método **Direto – MD**, que propunha uma maneira totalmente diferente de conceber a LE.

Nesse, conforme Leffa (1998) e Romanelli (2009), defendia-se o ensino da LE pela própria LE. A ênfase estava na produção oral, a qual devia preceder a escrita e ocorria, especialmente, por meio da técnica da conversação entre professor e aluno.

Com relação à língua, ela era considerada um instrumento de comunicação, e o professor usava recursos como gestos, mímicas e gravuras para transmitir os significados aos alunos, ajudando-os, dessa forma, a pensar em LE. Uma das principais características desse método, conforme Gamboa citada por Lucindo (2006), era a “condenação absoluta da tradução e da língua materna do aluno na sala, em nome do acesso direto ao significado”. (GAMBOA *apud* LUCINDO, 2006, p. 2)

Além do **MD**, outros eclodiram e igualmente suprimiram quase que totalmente o emprego da tradução. Um deles foi o método da **Leitura – ML**, surgido nos Estados Unidos na década de 30, tendo permanecido até o fim da II Guerra Mundial, cujo objetivo principal era a leitura de textos científicos e literários estrangeiros. De acordo com Romanelli (2009), a língua era concebida como um instrumento de comunicação autêntico, e o uso da tradução acontecia, ocasionalmente, por exercícios que, da mesma forma que o **MGT**, desconsideravam o contexto sociocultural.

Como forma de reação dos próprios norte-americanos contra o **ML**, surge a abordagem **Audiolingual – AAL**. Leffa (1998) aponta que essa abordagem se desenvolveu durante a II Guerra Mundial, em virtude da necessidade do exército americano de aprender as línguas faladas pelos seus inimigos em um curto período de tempo. Segundo Xavier (2011), ela tem como princípios básicos a ênfase na oralidade e a concepção de língua como um conjunto de hábitos linguísticos condicionados, adquiridos em exercícios de estímulo e resposta<sup>9</sup>, abandonando todos os aspectos culturais e comunicativos.

Embora considerada uma reedição do **MD**, o qual abolia o uso da tradução, a **AAL** incluía de alguma forma a atividade tradutória, visto que, de acordo com Santoro (2011), ela previa a análise contrastiva de partes equivalentes das línguas.

Além das metodologias supracitadas que notoriamente excluíam o uso da tradução em aula de LE, outras surgiram e igualmente baniram a

---

9 Esta abordagem esteve ancorada em nomes como Skinner (psicologia comportamentalista) e Bloomfield (linguística estrutural).

prática dessa atividade, tal como a abordagem **Comunicativa - AC**, que surgiu na década de 1980 - momento considerado o auge da busca por um método ideal de ensino de LE - e é, sem dúvida, a mais conhecida das metodologias de ensino de línguas da atualidade.

Essa abordagem modificou substancialmente o ensino de LE ao propor a língua não mais como um conjunto de frases e regras, mas como um conjunto de eventos comunicativos. (LEFFA, 1988) A aprendizagem passou a priorizar situações da língua em uso, nas quais o uso de materiais autênticos foi privilegiado, e o professor deixou de ser a autoridade central e passou a assumir o papel de orientador.

Estamos de acordo com Bittencourt e Tecchio (2011) quando essas consideram que, sendo a aprendizagem na **AC** centrada no aluno e tendo como foco a comunicação, houve uma ressignificação do uso da tradução e da língua materna em sala de aula de LE. Contudo, para essas e outros autores como Romanelli (2009) e Santoro (2011), o uso desses elementos continuou sendo feito de maneira tímida e pouco reflexiva em dita abordagem.

O breve histórico traçado acima sobre as principais metodologias de ensino de línguas nos mostra que a relação dessas com a tradução é, realmente, bastante antiga. E mais: que essa relação mudou de forma substancial ao longo da história do ensino LE, principalmente devido às diferentes concepções de língua e ensino que foram surgindo ao longo do tempo.

Os dias de hoje, porém, conforme D'Ely, Gil et al (2010), apontam um movimento de distanciamento da busca por uma metodologia de ensino ideal, que servisse para qualquer contexto de ensino de línguas, dando lugar a uma época de múltiplos fazeres pedagógicos.

Trata-se do que Santoro (2011) e Leffa (2012) consideram o momento pós-método<sup>10</sup>, no qual o ensino de línguas se caracteriza pela possibilidade de uso de diferentes estratégias, que devem ser planejadas e utilizadas de acordo com as necessidades de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse novo contexto, vemos que a tradução volta a ocupar lugar dentro das propostas de ensino e aprendizagem de LE, conforme podemos ver em alguns trabalhos recentes, que são destacados a seguir.

---

10 Termo cunhado por Kumaravadelu (1994), o qual propõe que o ensino de línguas leve em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas. (KUMARAVADIVELU *apud* LEFFA, 2012)

## 2.2.2 Novas propostas pedagógicas com o uso da tradução no ensino de línguas

Segundo Bittencourt e Tecchio (2011), a abertura de novos cursos de Graduação e Pós-Graduação na área da tradução, ocorrida nas últimas duas décadas, tem propiciado um crescimento expressivo de pesquisas, publicações e projetos investigativos interessados na relação entre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a tradução.

Essas novas reflexões e discussões têm incentivado o retorno da atividade tradutória à sala de aula, porém com uma roupagem distinta da utilizada em momentos remotos no ensino de línguas, como no caso do **MGT**. Alguns exemplos disso são os trabalhos de Castro (2010), Laiño (2010), Melo (2012), Tessaro (2012) e Farias (2013).

Castro (2010), em sua dissertação de mestrado, apresenta uma proposta de uso da tradução aliada à LT, propondo-a à luz da retextualização. Em seu trabalho, a pesquisadora apresentou os resultados de uma atividade realizada com alunos de língua inglesa do ensino médio, os quais realizaram a tradução/retextualização de alguns textos - escritos originalmente em inglês - presentes em um material didático da respectiva língua. A proposta buscou examinar os fatores que influenciaram as escolhas dos alunos (tradutores), de modo a tornar o novo/mesmo texto compreensível para o seu novo público, na cultura alvo. No estudo de Castro, podemos ver a tradução sendo utilizada de maneira contextualizada, funcionando como ferramenta para promover a produção textual dos alunos em língua estrangeira.

Outro exemplo de pesquisa concluída ainda em 2010 é o trabalho de Laiño, no qual a autora discute a importância de se traduzir elementos culturais, apresentados em textos de livros didáticos originalmente escritos em língua espanhola, para que o aluno brasileiro possa melhor compreendê-los em seu contexto e cultura. Para essa autora, o professor deve estar apto para realizar esta tarefa de tradução, atuando não só como professor, mas também como tradutor, para que os textos produzidos em outras culturas se tornem compreensivos para o aluno no contexto cultural brasileiro.

Já em 2012, Tessaro investigou o uso da tradução como técnica didática, verificando sua aceitação pelos professores de língua espanhola do Curso de Letras Espanhol na modalidade a distância - EaD da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. A pesquisa constatou que em 64% das disciplinas de língua espanhola ocorreram atividades de

tradução. Além disso, o estudo também observou que há no curso uma preocupação em apresentar a tradução como técnica didática para os alunos, sendo esses futuros professores de espanhol como LE.

Também em 2012, Melo, em sua pesquisa de mestrado, propôs uma atividade de tradução para os alunos do Curso de Letras Espanhol da UFSC, na qual objetivou salientar a importância de se considerar a língua e a cultura como elementos indissociáveis no processo tradutório.

Esses trabalhos somam-se a outros que vêm sendo realizados, tanto a nível de projetos de pesquisa como de dissertações e teses, os quais consideram a tradução não mais como uma mera técnica de transposição de palavras de uma língua para outra, a qual era usada de forma descontextualizada, que não promovia a comunicação nem o desenvolvimento das habilidades linguísticas, e acabou sendo abandonada e rejeitada por parte dos professores de línguas. Diferentemente desse uso, o que vemos agora é um movimento de ressignificação da tradução, considerando-a uma poderosa ferramenta didática que pode e deve ser utilizada pelo professor de LE para os mais diversos fins didáticos, sejam eles: promover a interculturalidade, favorecer a comunicação e as interações em sala de aula, desenvolver as habilidades linguísticas, entre outros.

É dentro desse novo olhar sobre a tradução que inserimos a presente pesquisa a qual, como descrevemos no preâmbulo deste trabalho, propõe o uso da *tradução* - sob a perspectiva da *retextualização* - como uma ferramenta didática para auxiliar o processo de produção textual em LE.

Desta forma, tal como esboçamos no início deste capítulo, damos continuidade às nossas reflexões sobre a relação entre a tradução e o ensino de línguas, dissertando, a partir de agora, sobre as principais definições do conceito de retextualização existentes na LT, destacando aquela pela qual abordamos neste trabalho.

### 2.3 A TRADUÇÃO COMO RETEXTUALIZAÇÃO

Esta seção está reservada para a apresentação do recorte de estudo que rege a presente pesquisa: a relação da *tradução* com a *retextualização*. Para isso, trazemos primeiramente as principais concepções sobre o termo *retextualização* que vogam no contexto brasileiro, os quais são advindos da LT. Em um segundo momento, esboçamos a forma como concebemos a relação entre a *retextualização* e a *tradução*, as quais são estudadas neste trabalho sob a ótica da produção de textos.

### 2.3.1 Caminhando por alguns conceitos de retextualização

Como o próprio termo incita, a *retextualização* envolve uma nova textualização, isto é, uma prática que abarca a passagem de um texto a outro. Quando escrevemos uma ata da reunião de condomínio, por exemplo, ou quando escrevemos e-mail ou contamos a alguém uma notícia lida em um jornal, estamos retextualizando o conteúdo informacional de um gênero em outro (seja oral ou escrito), ou seja, estamos transformando a forma como um evento comunicativo ocorreu em outro, adequando-o a nova situação onde ele ocorrerá a qual exigirá, muitas vezes, a mudança de gênero textual.

Nesse sentido, estamos de acordo com Marcuschi (2001), quando esse afirma que as atividades de *retextualização* fazem parte da nossa vida diária, são rotinas altamente usuais e automatizadas, ainda que não sejam mecânicas. De acordo com o autor,

lidamos com elas [retextualizações] o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. (MARCUSCHI, 2001, p. 48)

Ainda segundo Marcuschi (2001), no que tange aos estudos da LT, o termo *retextualização* foi proposto pela primeira vez no início da década de 90 por Neuza Gonçalves Travaglia para fazer referência ao processo de tradução interlingual, ou seja, a *tradução* considerada como uma *retextualização* de um texto numa língua diferente daquela em que foi originalmente concebido.

Em 1993, em sua tese de doutoramento, Travaglia (2003 [1993]) o definiu como sendo “a passagem de um texto original numa língua de partida para um texto redigido numa língua de chegada”. (TRAVAGLIA, 2003[1993], p.112) A hipótese básica defendida pela autora é a de que “a produção do original é uma *textualização*, [...] e a produção da tradução é uma *retextualização*”. (TRAVAGLIA, 2003[1993], p. 10)

Mais tarde, Marcuschi (2001) propõe a ampliação do uso do termo *retextualização* ao se apropriar deste para explicar a *tradução* realizada de uma modalidade linguística para outra, embora permanecendo em uma mesma língua. Isto é, “a transformação do texto falado para o texto escrito na mesma língua”. (MARCUSCHI, 2001, p. 48)

Para o autor, a *retextualização* pode acontecer entre textos escritos, entre textos orais ou ainda de textos orais para textos escritos e de textos escritos para textos orais e pode correr sempre que se tornar necessária nas diversas situações comunicativas em que nos encontramos. Em seu livro **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização** (2001), ele apresenta algumas atividades de transformação de textos orais em textos escritos.

Ainda nos parece importante destacar que embora o autor observe características que sugiram uma equivalência do termo *retextualização* com termos como *refacção* ou *reescrita*, ele não deixa de apontar uma diferença importante entre eles: na *refacção* ou *reescrita*, as mudanças ocorrem no interior do mesmo texto, enquanto na *retextualização* passa-se de um texto a outro, ou no caso deste autor, de uma modalidade a outra. (MARCUSCHI, 2001)

Em Matencio (2003), encontramos a *retextualização* como sendo a “produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”. (MATENCIO, 2003, p. 1) Para a autora, toda atividade de *retextualização* irá implicar, necessariamente, em mudança de propósito, pois o sujeito opera com novos parâmetros de ação da linguagem:

[...] textualizar é agenciar recursos *linguageiros* e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, 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. 3-4, grifo da autora)

A esse respeito, Marcuschi (2001) apresenta quatro elementos que, para ele, são fundamentais nos estudos dos 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 o gênero textual original e o gênero da retextualização*; d) os *processos de formulação típicos de cada modalidade*.

A nosso ver, esses elementos parecem indicar que a *retextualização* envolve mudanças profundas sobre o texto “original”, visto que esse



assume características diferentes de acordo com os objetivos que redirecionam a produção textual, com os sujeitos envolvidos no processo, bem como com o novo lugar de existência desse novo texto, fatores que levam, também, à mudança de gênero textual.

Tal como Marcuschi (2001), Dell'Isola (2007) entende que a *retextualização* compreende operações complexas que interferem tanto no código como no sentido, não devendo, por tanto, ser vista como uma tarefa artificial.

Para a autora, a retextualização está presente em nosso dia a dia, em reformulações textuais que fazemos nas nossas diversas ações. Por ser inerente à nossa vida, por um texto sempre remeter a outro(s), dentre outras razões, a *retextualização*, conforme essa autora, propicia o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio da reflexão sobre o processo de elaboração dos gêneros.

Segundo ela, retextualizar é um desafio, constituído pela leitura de um texto e pela transformação de seu conteúdo em outro gênero. (DELL'ISOLA, 2007)

Definida como “um processo de transformação de uma modalidade textual em outra” (DELL'ISOLA, 2007, 36), para essa teórica a retextualização compreende duas etapas: a primeira envolve a compreensão e identificação do gênero; a segunda constitui o desafio de reconstruir o texto em um novo gênero.

Em seu livro **Retextualização de gêneros escritos** (2007), Dell'Isola propõem diversas atividades de *retextualização* de gêneros para serem realizadas no ambiente escolar, posto que para ela “a *retextualização* de gêneros escritos caracteriza-se como um recurso para o exercício da escrita em sala de aula”. (DELL'ISOLA, 2007, p. 9)

Diante do exposto, entendemos que todas as concepções acima delineadas devem ser observadas ao se falar em *retextualização*. Isso porque ao considerá-la, como propõem os teóricos supracitados, como uma nova produção textual, um novo texto, o qual será resultado de uma nova interação comunicativa, a qual irá ocorrer mediante um novo contexto, um novo público e um novo propósito, devemos prever que implicará em um texto que pode se realizar em uma língua, modalidade ou gênero diferente do anterior.

Contudo, destacamos que neste trabalho utilizamos a concepção de retextualização a partir dos pressupostos de Dell'Isola (2007), a qual concebe a *retextualização* como uma tradução de gênero.

Com isso, tendo demonstrado a perspectiva teórica que assumimos para o termo *retextualização*, passamos à última parte deste capítulo, no qual é proposto como “equivalente” à tradução.

### 2.3.2 A tradução como retextualização

Neste trabalho, a concepção de *tradução* como *retextualização* que tomamos a partir da ótica da produção de textos<sup>11</sup>.

Dentro desse viés, iniciamos esta subseção retomando o conceito de *tradução* admitido neste estudo, o qual é concebido, a partir de pressupostos funcionalistas, como um evento de comunicação real, que ocorre mediante intenções previamente ambicionadas, em contextos específicos, advindos de nossas práticas sociais.

Como expomos no capítulo anterior, a *tradução*, nessa perspectiva, requer que seu produtor (o tradutor) observe uma série de elementos que caracterizam a situação de comunicação. Como vimos em Nord (2012[1988]), esses elementos podem ser externos ao texto propriamente dito, como lugar, tempo, espaço e sujeitos envolvidos, ou internos, como as considerações sobre a forma, linguagem, estilo e conteúdo.

Essa concepção de *tradução* vai ao encontro da concepção de texto que assumimos neste estudo, o qual é compreendido como o lugar de materialização dos discursos, manifestando-se sob formas diversas como uma prática de comunicação entre sujeitos, inseridos sócio- historicamente em seus contextos.

Assim concebido, o texto dito “original” também deve obedecer a alguns princípios para que se satisfaça sua textualidade, princípios esses que adotamos aqui a partir dos pressupostos de textualidade de Beaugrande e Dressler (1981) e Cassany (2000), os quais também se dividem em elementos extralinguísticos, relacionados ao contexto de produção, e intralinguísticos, relacionados a maneira como o produtor veicula sua mensagem.

Ao cotejarmos esses dois movimentos, entendemos que o tradutor, em seu processo de tradução, executa movimentos que se assemelham aos de um produtor/escritor de um texto quando esse textualiza algo por primeira vez. Uma exemplificação disso apresentamos no quadro 3 a seguir, no qual cotejamos os elementos concebidos por Nord (1991[1988])

---

11 Essa informação parece-nos necessária, visto que temos conhecimentos de outros trabalhos, como o de Costa (1992), em que a tradução como retextualização é proposta para a análise de textos literários.

como essenciais para serem observados no momento da produção da tradução com os elementos de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e Cassany (2000):

Quadro 3 - Tradução como produção textual

<b>MODELO DE CHRISTIANE NORD</b>	<b>FUSÃO DOS PRINCÍPIOS DE TEXTUALIDADE DE BEAUGRANDE &amp; DRESSLER E CASSANY</b>
<b>FATORES EXTERNOS AO TEXTO</b>	<b>ELEMENTOS EXTRALINGUÍSTICOS</b>
Intenção	Intencionalidade
Emissor	Aceitabilidade
Receptor	
Meio	Intertextualidade
Lugar	
Tempo	
Função textual	Informatividade
<b>FATORES INTERNOS AO TEXTO</b>	<b>ELEMENTOS INTRALINGUÍSTICOS</b>
Tema	Coerência
Conteúdo	
Pressuposições	
Elementos não verbais	
Elementos suprasegmentais	Coesão
Estruturação	
Efeito do texto	
Léxico	Adequação
Sintaxe	Correção gramatical

Fonte: Demétrio (2014).

No nosso entender, a partir dos elementos expostos no quadro, é possível visualizar tradução e produção textual como atividades que exigem ações idênticas por parte de seus produtores.

A diferença basilar entre esses dois movimentos residiria, então, no fato de que na produção textual “original” o propósito norteador da ação comunicativa seria fruto do projeto de dizer de seu idealizador, embebido por seus conhecimentos de mundo e de língua, movido por suas intenções comunicativas. A tradução, por sua vez, seria resultado daquilo que se deseja comunicar a partir de algo anteriormente concebido, sendo que o tradutor, tal como o produtor de um texto produzido por primeira vez, para realizar seu trabalho, deverá levar em conta o contexto sócio-histórico-cultural, tanto do texto “original” como o do que receberá o texto traduzido, além de seus conhecimentos de mundo e de língua, bem como o propósito motivador da tradução.

É nesse ponto que conjecturamos que os conceitos de *tradução* e de *retextualização* se entrecruzam, visto que ambos apresentam como motor gerador uma textualização anterior, que dependendo dos propósitos comunicativos, dos sujeitos envolvidos e das características que envolvem o novo contexto de interação que lhe é proposto, será traduzido/retextualizado<sup>12</sup> em um novo texto que poderá estar em outra modalidade, em outra língua ou em outro gênero textual.

De posse desse entendimento sobre a *tradução/retextualização*, delineamos no próximo capítulo a metodologia utilizada para a realização da atividade de *tradução/retextualização* de gênero textual, a qual foi proposta no presente estudo como uma estratégia para a produção de textos na sala de aula de ELE.

---

12 A partir desse momento, utilizaremos essa forma para designar a *tradução* como *retextualização*.

### 3 METODOLOGIA: UMA PESQUISA-AÇÃO NO CURSO LETRAS ESPANHOL A DISTÂNCIA DA UFSC

Na busca da significação do outro, o pesquisador deve ultrapassar seus próprios métodos e valores, admitindo outras maneiras de entender, conceber e recriar o mundo. (ANDRÉ, 1995, p. 45)

#### OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção da dissertação, buscamos descrever os caminhos metodológicos percorridos durante o processo de coleta e análise dos dados que compõem o presente estudo. Estes geraram elementos que nos permitiram, com os resultados encontrados, responder às questões de pesquisa que movem este trabalho, as quais foram apresentadas no preâmbulo deste.

No que tange às questões metodológicas, buscamos apoiar nossa pesquisa em um suporte teórico-metodológico compatível com um estudo de sua natureza. Baquero (2009) assim entende métodos e metodologias:

A metodologia se refere à lógica da pesquisa científica, tratando especificamente com as potencialidades e limitações de determinadas técnicas ou procedimentos. O termo se refere [...] ao estudo de métodos e aos pressupostos sobre as formas em que o conhecimento é produzido. (BAQUERO, 2009, p. 22)

Nesse sentido, nossa proposta concretizou-se por meio de uma *pesquisa-ação*, na qual a análise dos dados coletados foi realizada prioritariamente sob a perspectiva *qualitativa*, conforme descrevemos mais adiante neste capítulo.

Com o objetivo de facilitar o entendimento dos dados que compõem este capítulo, optamos por dividi-lo em três subseções que estão organizadas da seguinte forma: a primeira delas descreve o tipo de pesquisa a qual realizamos, localizando-a de acordo com os aportes científicos como uma *pesquisa-ação*, a qual apresenta análise de dados feita a partir do

paradigma *qualitativo*; na segunda, detalhamos os elementos que fazem parte do contexto educacional onde a pesquisa está inserida. Para isso, fazemos inicialmente um breve relato histórico sobre a EaD no mundo e no Brasil para em seguida discorrermos sobre o Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC, o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA), a disciplina na qual se deu o desenvolvimento da pesquisa e os interlocutores nela envolvidos: professor, tutores e alunos. Por fim, na última subseção, detemo-nos a pormenorizar o método de coleta e análise dos dados.

### 3.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA

Conforme anunciamos anteriormente, a presente pesquisa se caracteriza metodologicamente, segundo as concepções teóricas sobre metodologia que embasam este estudo, como um tipo de pesquisa denominado *pesquisa-ação*.

Tal tipologia define-se, segundo Thiollent (1988), como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1988, p. 14)

Assim concebida, podemos admitir que a *pesquisa-ação* pressupõe o direcionamento para uma ação ou diversas formas de ações coletivas, orientadas com vistas à melhoria de uma prática, à resolução de problemas ou à melhora da qualidade de uma ação.

A *pesquisa-ação* que constitui o presente trabalho configura-se como um conjunto de orientações-ações, organizadas em forma de uma *sequência didática*<sup>1</sup>, que foi proposta ao grupo de alunos que dela participaram, com o objetivo de verificar se dita proposta didática contribui para o desenvolvimento da produção escrita competente em sala de aula de LE.

A ideia de realizarmos um estudo científico com viés aplicado dentro da sala de aula surge de nosso entendimento, reforçado por Engel

1 A explicitação do conceito de sequência didática adotado nesse trabalho, bem como sua estrutura base, será apresentada na subseção 3 desse capítulo.

(2000), de que os professores - como agentes da prática educacional - devem se valer dessa oportunidade para transformar suas salas de aula em objetos de pesquisa, deixando de ser apenas consumidores de pesquisas feitas por outros.

Ainda para o referido autor, “os conhecimentos científicos são provisórios e dependentes do contexto histórico” (Idem, p. 3), não havendo, portanto, verdades absolutas. Nesse sentido, a nosso ver, ergue-se a oportunidade do professor se tornar um pesquisador ativo, que intervém na prática de modo inovador, buscando melhorá-la e aperfeiçoá-la de acordo com as necessidades, e não apenas sugerindo ou recomendando mudanças no final de um projeto.

Além disso, dita oportunidade torna-se ainda mais relevante quando consideramos que “toda a produção do conhecimento se dá por processos de mediação entre os homens no interior de suas práticas sociais” (GORI, 2006, p. 6). A *pesquisa-ação* torna-se, dessa maneira, uma estratégia de conhecimento teórico-prático, que se consolida pela constante interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na prática.

Ancorados nesses pressupostos, buscamos realizar um trabalho que estivesse em consonância com tais afirmativas, podendo interferir na prática da produção escrita em sala de aula de LE e, quem sabe, contribuir para o desenvolvimento desta.

Nossa interferência no processo ocorreu, conforme propõe a *pesquisa-ação*, de maneira consciente, organizada e programada, atuando como professores-pesquisadores envolvidos na prática de forma ativa.

Ao observamos as principais características da *pesquisa-ação*, relatadas de forma breve nos parágrafos anteriores, podemos compreender por que ela emergiu com grande credibilidade no âmbito social e posteriormente no educacional. Desde seu surgimento, em meados da década de 1950 (proveniente da necessidade de preenchimento da lacuna existente entre teoria e prática), ela foi ganhando espaço entre os pesquisadores, já que, em função de sua orientação prática, pode ser utilizada em diferentes áreas do conhecimento.

No contexto educacional, de acordo com Thiollent (1988), a *pesquisa-ação* existe como uma tradição de pesquisa nas disciplinas de formação de adultos, educação popular e formação sindical. Porém, dentro do ensino regular, seu uso é mais raro e difícil, sobretudo por razões muitas vezes institucionais ou hábitos professorais, como o caso de instituições que não permitem que o professor realize esse tipo de

trabalho, ou ainda professores que desconhecem sua existência ou que não concebem a pesquisa como parte integrante da docência.

No entanto, essas condições, sobretudo os hábitos professorais, vêm mudando nos últimos anos, principalmente a partir da década de 1970. Um dos motivos que move essas mudanças é a desilusão por parte de professores-pesquisadores para com os métodos de pesquisa mais tradicionais, os quais, muitas vezes, limitam-se apenas a produzir diagnósticos ou descrever fragilidades, sem contribuir para a real melhoria do ensino.

Sobre isso, Thiollent (1988) afirma que “não basta descrever e avaliar”, é preciso “produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal” (Idem, p. 75). É nessa direção que localizamos este trabalho. Entendendo que nós, professores-pesquisadores, precisamos definir novas formas de utilização e prática do conhecimento de forma a contribuirmos para a transformação da situação em que desejamos atuar.

Ainda dentro do contexto educacional, encontramos Paulo Freire - que para alguns estudiosos, como Gajardo (1985) e Gori (2006), foi o iniciador da *pesquisa-ação* na América Latina - quem entende que, ao fazer esse tipo de pesquisa, o pesquisador é educador e ao mesmo tempo está se educando, e ao voltar à prática para aplicar os resultados da pesquisa permanece em um constante movimento de educar e ser educado. (FREIRE, 1984)

Diante do exposto, entendendo que a *pesquisa-ação* pode e deve ser utilizada de forma constante pelo professor, ajudando-o na busca por soluções para os problemas que se apresentam em sala de aula, promovendo um movimento constante de pesquisa, prática e reflexão, e assumindo uma posição de pesquisador ativo que está, conforme Freire, constantemente formando e sendo formado, é que a adotamos como metodologia de trabalho da presente pesquisa.

Por fim, retomamos a menção feita no início desse capítulo: essa pesquisa apresenta uma análise de dados feita à luz do paradigma *qualitativo*, do qual trataremos a seguir.

### **3.1.1 O paradigma qualitativo como base para análise dos dados**

O paradigma *qualitativo* tem validado seu espaço perante os investigadores, sobretudo no que tange as ciências sociais e humanas - e aqui inserimos nosso estudo - devido a algumas de suas características, configurando-se como o método dominante desse ramo de estudos.



Para Demo (2011), esse paradigma busca salvaguardar elementos desconsiderados por outras metodologias, preocupando-se em “apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos”. (Idem, p. 152)

Também para o autor, as pesquisas qualitativas abrigam horizontes bastante heterogêneos e buscam fazer jus à complexidade da realidade.

Ao concebermos nosso estudo como um trabalho que se preocupa e se ocupa das ações realizadas pelos sujeitos que compõem a pesquisa, bem como de suas relações entre si e desses com o meio, compartilhamos a definição de Alves-Mazzotti (2004), que afirma que a pesquisa *qualitativa* se ocupa “das intenções e do significado dos atos humanos”. (Idem, p. 146)

Essa definição vai ao encontro das concepções de Silva e Menezes (2005), as quais entendem que existe uma relação indissociável entre o mundo real e o sujeito, e que esta, muitas vezes, não pode ser traduzida em números. As autoras afirmam ainda que

a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo da pesquisa *qualitativa*. [...] O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. [...] *O processo e seu significado são os focos principais de abordagem*. (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20, grifos nossos)

De acordo com Günter (2006), a pesquisa *qualitativa* tem grande flexibilidade e também adaptabilidade. Ainda segundo esse autor, o paradigma *qualitativo* “[...] considera cada problema objeto de uma pesquisa específica” (Idem, p. 204), o qual exige instrumentos e procedimentos próprios.

Dessa forma, as particularidades que envolvem nosso objeto de estudos (características sócio-histórico-culturais do meio o qual pertencem os sujeitos-participantes, assim como as especificidades do curso que estes realizam, entre outras), exigiram-nos o uso de procedimentos próprios que foram pensamos, planejados e concretizados na *sequência didática* que apresentaremos ainda neste capítulo.

Cabe ressaltar ainda que extraímos dos dados os elementos entendidos como os mais relevantes para o estudo, o que conforme Mason (1996) implica implícita ou explicitamente em nossa maneira de ver o mundo.

Por último, trazemos Tomitch e Tumolo (2011), que afirmam que não é “o tipo de pesquisa que determina se ela tem validade científica ou não, mas a maneira como é conduzida”. (Idem, p. 68) Sendo assim, esperamos ter empreendido uma metodologia de pesquisa capaz de viabilizar dados que permitam a construção de respostas à problemática que moveu a realização do presente estudo.

### 3.2 CONTEXTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

Nesta subseção, conforme os propósitos anunciados na abertura deste capítulo, nos dedicamos a apresentar as características, as particularidades e as realidades que compõem o contexto educacional onde a presente pesquisa se desenvolveu.

Assim sendo, primeiramente nos ocupamos em apresentar um breve histórico da Educação a Distância (EaD), resgatando sua trajetória desde suas origens até os tempos atuais, dando ênfase ao Curso de Letras Espanhol EaD oferecido pela UFSC, visto que esse acolheu o referido estudo.

Na sequência, discorreremos um pouco sobre o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA), onde estão abrigados os conteúdos utilizados pelas disciplinas, funcionando como plataforma para as mediações entre professores, tutores e alunos e para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem que ocorrem nos Cursos EaD da UFSC.

Em seguida, passamos à descrição da disciplina de Língua Espanhola IV, lugar onde as atividades propostas foram realizadas pelos alunos-participantes. Por último, descrevemos um breve perfil dos agentes envolvidos neste processo: professor, tutores e alunos.

#### **3.2.1 A EaD no mundo e no Brasil: um breve percurso histórico**

A EaD, modalidade de ensino que se caracteriza pelo distanciamento espacial e/ou temporal entre professor e aluno, e pelo uso extensivo de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), vem se destacando cada vez mais no contexto educacional atual.

Embora pareça ser uma modalidade de ensino bastante recente, sobretudo devido à grande utilização de recursos multimeios tecnológicos, a EaD possui uma longa trajetória e é considerada quase tão antiga quanto a própria educação presencial. Exemplos disto são as cartas de Platão no período clássico da Grécia antiga ( $\pm 350$  a.C.) endereçadas aos seus

discípulos e as epístolas de São Paulo, dirigidas aos cristãos da Ásia Menor para lhes ensinar a viver dentro da doutrina cristã, datadas do século I.

No entanto, se deixarmos sua origem histórica um pouco de lado, encontramos no início do século XVIII o registro, que segundo Nunes (2009), é considerado o marco inicial da EaD, evidenciando que ela está presente há mais tempo do que se podia imaginar. Trata-se de um curso anunciado pela *Gazeta de Boston*, EUA, na edição de 20 de março de 1728, em que o prof. Caleb Philipps oferecia material para ensino, enviado semanalmente aos alunos inscritos no curso, além de tutoria por correspondência.

Para Nunes (2009), esse evento não só marcou o início da EaD, mas serviu de inspiração para inúmeras experiências de educação por correspondência (marcas da primeira geração da EaD), que se iniciaram no final do século XVIII e seguiram com largo desenvolvimento, culminando com a consolidação da EaD no mundo e com seu posterior surgimento institucional a partir do século XIX.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se uma nova (segunda) geração da EaD, caracterizada principalmente pela introdução de novos meios de comunicação em massa.

Nesse contexto, a EaD recebeu um novo impulso, marcado pela institucionalização de diversas ações nos campos da educação secundária e superior, ocorridas em meados dos anos 60, primeiramente na Europa e depois expandindo-se aos demais continentes. Destaca-se ainda neste cenário o surgimento do conceito de *Universidade Aberta* em 1970 e a fundação da *Open University* na Inglaterra em 1971, que devido ao seu grande êxito passou a ser referência mundial.

No Brasil, pesquisas mostram que antes do século XX já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro (como o *Jornal do Brasil*) oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência, embora se tratassem de iniciativas isoladas. (FARIA; SALVADORI, 2010)

A demarcação oficial ocorreu em 1904, com a instalação das *Escolas Internacionais*, filiais de uma instituição norte-americana que ofereciam cursos nos setores de serviços e comércio (Idem, 2010).

A partir de então, várias experiências foram iniciadas, proporcionando novas gerações da EaD no Brasil, demarcadas pelo uso do sistema de radiofusão (1923) e de televisão (a partir de 1970).

Mais tarde, em 1996, foi criada a *Secretaria de Educação a Distância*, oficializando a EaD no Brasil, com bases legais na Lei de Diretrizes de Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No entanto, a regulamentação

só ocorreu em 2005, com a criação da *Universidade Aberta do Brasil* (UaB), em parceria entre Ministério da Educação (MEC), estados e municípios, integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância (ALVES, 2009). Também naquele momento foi definido oficialmente o conceito de EaD pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [TICs], com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 1)

Embora criado em 2005, o sistema UaB só foi regulamentado um ano depois, pelo Decreto nº 5.800/SEED/MEC, de 8 de junho de 2006, “com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2006). Sobre isto, Mota (2009) destaca:

Trata-se de um marco histórico para a educação brasileira e que será amalgamado na produção coletiva de iniciativas compatíveis com a necessidade de revigoração do modelo de formação superior no Brasil [...]. Pretende-se ampliar as oportunidades de acesso à educação de grande número de estudantes que vivem em regiões distantes dos grandes centros urbanos do Brasil, um país privilegiado por dimensões continentais. (MOTA, 2009, p. 300)

Para Moore e Kearsley (2007) e Torres e Fialho (2009), a UaB faz parte da quinta geração de cursos da EaD no Brasil, caracterizando-se por classes virtuais *online*, baseadas na internet e compostas por uma estação de trabalho multimídia que converge todos os tipos de mídia (impressa, audiovisual, televisiva, radio, entre outras), em um ambiente que pode ser acessado de diversos lugares (casa, trabalho, lugares públicos). Tal modalidade possibilita, por intermédio da interação em tempo real com colegas, professores, tutores e instrutores, um aprendizado participativo, ancorado na autonomia do aluno.

O desenvolvimento das atividades dessa modalidade de ensino conta com os AVEAs, sistemas computacionais que gerenciam cursos *online*, como o Curso de Licenciatura em Letras Espanhol oferecido pela UFSC, cujas particularidades conheceremos no tópico a seguir.

### 3.2.2 O Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD da UFSC

O Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol EaD, local de realização deste estudo, pertence à grade de cursos a distância oferecidos pela UFSC<sup>2</sup> compondo, de acordo com o *Plano de Desenvolvimento Institucional* dessa instituição, uma de suas principais políticas de expansão e inclusão social.

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o referido Curso foi autorizado pelas Portarias nº 1063/2003/MEC e nº 873/SEED/MEC, de 7 de abril de 2006, para atender à convocação da UaB por meio do edital 01/2005, que solicitava a oferta de 300 vagas distribuídas em cinco polos de apoio presencial localizados nos estados de Paraná e Santa Catarina.

Esta convocação visava atender à demanda da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, a qual instituiu o ensino de língua espanhola como LE obrigatório para o Ensino Médio e facultativo para o Ensino Fundamental.

Do ponto de vista organizacional, o Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UFSC, em sua modalidade EaD, postula os mesmos elementos fundamentais da modalidade presencial. Contudo, o atendimento às características específicas da modalidade exige organização e procedimentos diferenciados da modalidade presencial, o que resultou em algumas modificações no currículo para melhor atender às necessidades da referida modalidade. (DLLE, 2011)

No momento de coleta dos dados desta pesquisa<sup>3</sup>, o Curso estava sendo ofertado em sua segunda edição, tendo oferecido um total de 250 vagas para ingresso que foram preenchidas de duas formas distintas: via concurso vestibular (organizado pela Comissão Permanente de Vestibular da UFSC – COPERVE) e a outra via plataforma FREIRE<sup>4</sup>.

---

2 As informações relativas à estruturação do Curso foram obtidas pelo Projeto Político Pedagógico do Curso, redigido em 2011, e que está disponível no seu *site*. Além disso, consultamos informações disponíveis nos *sites* da UaB: <<http://www.uab.capes.gov.br>> e do MEC: <<http://mec.gov.br/>>, ambos com acesso em 16 de setembro de 2013.

3 No segundo semestre do ano de 2012.

4 A plataforma FREIRE é um sistema criado em 2009 pelo MEC com a finalidade de realizar a gestão e o acompanhamento do Plano Nacional de

As vagas oferecidas foram divididas entre os cinco polos de apoio presencial que compõem a segunda edição do Curso, localizados nas cidades de Foz do Iguaçu no Paraná, Itajaí, São Miguel do Oeste, Treze Tílias e Videira em Santa Catarina.

Com relação à carga horária, em sua segunda edição, o referido Curso apresentava 3.392 horas/aula, distribuídas em nove semestres, com duração total de quatro anos e meio.

No que tange a organização curricular, o Curso organiza-se de forma semelhante ao presencial, diferindo apenas na oferta da disciplina de Introdução à Educação a Distância, oferecida na primeira fase, com o propósito de introduzir o aluno a essa modalidade de ensino. À parte (seguindo as Diretrizes Curriculares estabelecidas pela Resolução nº 02/2002-CP/CNE, de 19 de fevereiro de 2002, e pela Resolução nº 001/CUN/2000, de 29 de fevereiro de 2000), o Projeto Pedagógico do Curso compõe-se de 42 disciplinas, divididas em dois grandes eixos: as do núcleo de formação básica (38 disciplinas) e as do núcleo de formação diferenciada (4 disciplinas).

Ambos os núcleos estão distribuídos em nove fases, conforme a estrutura curricular apresentada no quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Grade Curricular: Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol EaD da UFSC

<b>Organização Curricular</b>
<b>Núcleo de Formação Básica</b>
Área dos conhecimentos específicos
Área de formação pedagógica geral
<b>Núcleo de Formação Diferenciada</b>
<b>Linguística Aplicada I e II, Introdução à Linguística Aplicada, LIBRAS para Licenciatura Letras- Espanhol</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico<sup>5</sup> do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD/UFSC.

---

Formação de Professores da Educação Básica.

5 Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/espanhol/documentos-turma-2011-1/>>, acesso em 16 de setembro de 2013

Além das disciplinas, a grade curricular também contempla as Práticas como Componente Curricular (PCCs), que, de acordo com o PPP do Curso, tem como objetivo a transposição do conteúdo teórico para a prática. Essa transposição é feita em atividades de análises de materiais didáticos, de abordagens de ensino, de tarefas de aprendizagem das diversas habilidades linguísticas e do ensino de diversos aspectos da língua a partir de uma perspectiva comunicativa.

Na segunda edição do Curso, as PCCs foram transformadas em disciplinas, divididas entre as temáticas *língua e literatura* e distribuídas em três semestres: *Língua e Ensino I, II e III e Literatura e Ensino I, II e III*. As disciplinas fazem parte das modificações ocorridas no Currículo para a sua segunda edição, contribuindo para a ampliação da carga horária do Curso de 3.104 para 3.392 h/a, conforme informações do PPP. (DLLE, 2011)

Também fazem parte do Currículo do Curso 200h/a de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (ACCs), compostas por palestras, conferências, seminários, congressos e toda gama de atividades que possam contribuir para a formação dos alunos, cujo envolvimento e/ou participação sejam comprovados mediante relatório a ser apresentado ao final do Curso. (DLLE, 2011) Como na modalidade EaD a ocorrência destas atividades é mais restrita, o Curso procura organizar atividades que propiciem o cumprimento dessas horas pelos alunos, como a realização de minicursos pela plataforma *Moodle* ou a realização de seminários nos polos, promovendo também a integração destes.

Por último, no que diz respeito ao Currículo, cabe destacarmos a importância das disciplinas de estágio supervisionado. O Currículo prevê a realização de 400h/a destas, que, segundo o PPP do Curso, constituem-se como uma atividade fundamental, caracterizando-se como uma “ação docente transformadora, o que implica uma mudança em pelo menos alguns aspectos da prática pedagógica usual para professores em serviço”. (DLLE, 2011, p. 68) Ainda de acordo com o PPP do Curso, as disciplinas de estágio devem ocorrer de forma supervisionada e planejada, realizadas em escolas públicas de ensino regular e médio que contemplem a disciplina de Língua Espanhola dos estados que abrigam o Curso.

Outro ponto importante do Curso é o formato de realização das aulas. Nessa modalidade, os conteúdos das disciplinas são trabalhados em interações didático-pedagógicas que ocorrem em sua grande maioria, cerca de 70% delas, a distância, mediadas pelas TICs e por intermédio

da plataforma *Moodle*, o que se caracterizam principalmente pelo distanciamento espacial e muitas vezes também pelo distanciamento temporal. Os 30% restantes da carga horária são destinados às interações presenciais nos polos do Curso.

No que tange as interações que ocorrem a distância, no sentido espacial (quando os interlocutores encontram-se em locais distintos), elas podem ocorrer de forma síncrona, como os *chats*, nos quais professores e tutores<sup>6</sup> interagem com os alunos sobre assuntos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem ou também pelas *videoconferências*, momento que reúne simultaneamente professor, tutores e estudantes. Além disso, há as interações assíncronas, sendo estas as que compõem grande parte das interações intermediadas pelas TICs. Elas podem ocorrer por meio de atividades planejadas e disponibilizadas no espaço virtual das disciplinas dentro do sistema *Moodle*, por e-mail, correio convencional, fóruns de discussão ou mensagens pelo próprio ambiente virtual.

Os 30% restantes das aulas que compõem a carga horária presencial do Curso envolvem atividades pré-determinadas pelas equipes das disciplinas (professor + tutores - UFSC), que se realizam nos polos de apoio presencial: seminários, aulas de laboratório, discussões e avaliações. Em média, estas atividades ocorrem duas vezes por semana, normalmente com a presença do tutor-polo e dos alunos.

A seguir apresentamos uma descrição do AVEA do Curso, ambiente virtual onde ocorrem as interações dos sujeitos envolvidos na modalidade de ensino a distância.

### 3.2.3 O AVEA: Moodle

Conforme mencionamos na subseção anterior, a maior parte das interações e mediações didático-pedagógicas do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol EaD da UFSC ocorre a distância, mediada pelas TICs e realizada por intermédio do AVEA, que constitui um *software* desenvolvido para o gerenciamento de cursos.

Por indicação da UaB, o Curso de Letras-Espanhol EaD da UFSC, assim como os demais Cursos oferecidos pela mesma instituição, utilizam a plataforma *Moodle* como AVEA.

---

6 Os tutores (presenciais e a distância), assim como os professores, são agentes do contexto educacional da EaD, cujos papéis e funções trataremos adiante nesta seção.



Baseado em ferramentas de internet, o *Moodle* é um *softwave* livre, que necessita que seu usuário tenha um computador com acesso à internet e a disponibilidade de um navegador para poder utilizá-lo. Essa plataforma vem sendo amplamente utilizada por instituições públicas de ensino para oferecer cursos na modalidade EaD e também como ferramenta para auxiliar às práticas de ensino e aprendizagem na modalidade presencial<sup>7</sup>.

Segundo Silva (2012), o *Moodle* abarca três eixos básicos do processo de ensino-aprendizagem:

- Gerenciamento de conteúdo: ferramentas de criação de conteúdo online para ser disponibilizado para os alunos;
- Interação entre usuários: diversas formas de interação entre professores, tutores e alunos, como bate-papo, fóruns e mensagens instantâneas;
- Acompanhamento e avaliação: definição, recepção e avaliação de tarefas, questionários, enquetes e avaliações com possibilidades de atribuição de nota.

De acordo com o PPP do Curso, esses eixos básicos apresentam inúmeras funcionalidades, que transformam o sistema *Moodle* em uma sala de aula virtual capaz de contribuir de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

As características operacionais e funcionais do *Moodle* acima relatadas nos permitem afirmar que pelo desenvolvimento das TICs foi possível desenvolver plataformas de ensino que possibilitam construir um lugar virtual de práticas pedagógicas eficientes e significativas com qualidade para um número maior de indivíduos.

Na figura 1 a seguir podemos visualizar a página de abertura do *Moodle* do Curso de Letras-Espanhol EaD da UFSC.

---

7 Desde 2011, o *Moodle* passou a ser utilizado também para o gerenciamento de cursos presenciais da UFSC.

Figura 1 - Página inicial – Moodle

Ministério da Educação

**EAD-UFSC**  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Moodle EAD-UFSC

Você ainda não se identificou (Acesso)

**Acesso**

Identificação 03742441973

Senha

Acesso

Obter sua senha

**Menu Principal**

- Perguntas Frequentes
- Novidades
- Atendimento a estudantes
- Atendimento a professores e tutores
- Suporte Técnico Moodle
- CAGR - graduação
- CAPG - pós-graduação
- Política de uso

**Categorias de Cursos**

- ADMINISTRAÇÃO (704)

O Moodle (<http://moodle.org>) é um sistema para gerenciamento de cursos (CMS - Course Management System) ou, também, um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA). Ele é totalmente baseado em ferramentas da WEB, requerendo do usuário um computador conectado à Internet e a disponibilidade de um navegador, a exemplo do Firefox e do Internet Explorer. O Moodle procura cobrir três eixos básicos do processo de ensino-aprendizagem:

- Gerenciamento de conteúdos: organização de conteúdos a serem disponibilizados aos estudantes no contexto de disciplinas/turmas;
- Interação entre usuários: diversas ferramentas para interação com e entre estudantes e professores: fórum, bate-papo, mensagem instantânea, etc.
- Acompanhamento e avaliação: definição, recepção e avaliação de tarefas, questionários e enquetes, atribuição de notas, cálculo de médias, etc.

Na UFSC o Moodle é utilizado há vários anos em programas de Educação a Distância e desde o primeiro semestre de 2009 ele está também disponível como apoio aos cursos presenciais. O Moodle EAD/UFSC opera de forma síncrona com os sistemas acadêmicos (CAGR/CAPG), de forma que o cadastramento de disciplinas, turmas, professores, tutores e estudantes no Moodle são realizados automaticamente com base nos dados contidos nestes sistemas acadêmicos.

Na seção de "Perguntas Frequentes" (vide Menu Principal ao lado), há diversas orientações sobre cadastramento de usuários, obtenção/alteração de senha de acesso, etc relativos ao Moodle EAD/UFSC. Para informações específicas sobre os cursos e programas de Educação a Distância da UFSC, consulte a página da EAD/UFSC.

Além do Moodle EAD/UFSC, a UFSC mantém outras implantações de Moodle para atender demandas específicas, dentre as quais:

- Moodle UFSC - Apoio aos cursos presenciais da UFSC
- UNASUS/UFSC - Universidade Aberta do SUS (UNASUS)

Fonte: Universidade Federal de Santa Catarina (2012).

Ressaltamos que todo o material didático disponível nos hipertextos das disciplinas dentro do ambiente virtual Moodle é produzido pelo professor responsável com o seu grupo de trabalho, formado por uma equipe de três ou quatro<sup>8</sup> tutores. As equipes das disciplinas contam ainda com o suporte da *Equipe Técnica de Produção de Material Didático*<sup>9</sup>, que tem o encargo de assessorar os grupos de trabalho em relação às ferramentas disponíveis no Moodle, além de ajudá-los na construção dos espaços virtuais das disciplinas, para que estas ofereçam conteúdos e atividades que estejam de acordo com os propósitos educacionais da equipe.

Na próxima subseção abordaremos o processo de construção do hipertexto da disciplina de Língua Espanhola IV que, conforme informamos anteriormente, foi o lugar virtual onde foram realizadas as atividades que geraram os dados deste estudo.

8 O número de tutores pode variar do começo ao final do Curso de acordo com o número de alunos que realizam a disciplina. A disciplina que realizamos nossa pesquisa contava com uma equipe de três tutores.

9 Esta equipe é formada por um coordenador de AVEA e um designer gráfico.

### 3.2.4 A disciplina de Língua Espanhola IV

Todas as atividades práticas envolvidas no estudo da problemática geradora desta pesquisa (o desenvolvimento da produção textual em aula de LE) foram realizadas na disciplina de *Estágio de Docência*, oferecida pela Coordenadoria de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC, na qual nos inserimos, e desenvolvidas na disciplina de Língua Espanhola IV oferecida no semestre 2012/2 para os alunos da 4ª fase da segunda edição do Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC.

De acordo com a descrição da referida disciplina feita na sua apresentação no ambiente virtual com base na estrutura curricular do Curso, é a partir da disciplina de Língua IV que se começa a dar mais ênfase aos elementos gramaticais, assim como a sua organização e estrutura. Esse propósito se diferencia dos propósitos das disciplinas de língua dos semestres anteriores (Língua I, II e III), cujo objetivo maior é abordar o idioma a partir de concepções de aquisição (isso porque muitos alunos chegarem no Curso sem conhecimento prévio da língua espanhola).

Assim, o foco principal da disciplina de Língua Espanhola IV é proporcionar aos alunos conhecimentos sobre as estruturas linguísticas da língua espanhola, sobretudo no que diz respeito ao estudo dos aspectos morfológicos. Este propósito está definido na ementa da disciplina, disponível no PPP do Curso, como pode ser observado no quadro 5 abaixo:

Quadro 5 - Ementa da disciplina LLE9414 - Língua Espanhola IV

**Ementa:** Estudo sistemático da morfologia do Espanhol.

Carga Horária: 108 h/a

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso.

O conteúdo previsto na ementa foi estruturado e organizado, segundo a descrição da disciplina no ambiente virtual, a partir de uma perspectiva funcionalista da língua, abordando-a como um construto social. A escolha dessa abordagem partiu do entendimento da equipe, em concordância com o que propõe o PPP do Curso, de que a concepção de língua vai além dos aspectos estruturais, sendo essa concebida pelo grupo - ancorados na concepção bakhtiniana - como um produto das práticas sociais onde os sujeitos, em suas relações, a constituem e são constituídos.

Nesse contexto, a proposta da disciplina foi trabalhar os conteúdos gramaticais e linguísticos, ultrapassando os modelos tradicionais de aprendizagem, compreendendo-os a partir de situações reais de uso. Para isso, utilizou-se o gênero textual *jornal* como pano de fundo para o estudo de três outros gêneros textuais: *carta do leitor*, *classificados* e *histórias em quadrinhos*. A figura 2 abaixo apresenta a página inicial da disciplina, que traz como tema de abertura capas de jornais de todo o mundo hispânico para serem acessados em sua versão *online* pelos alunos.

Figura 2 - Página inicial - Língua Espanhola IV no Moodle



Fonte: página da disciplina de Língua Espanhola IV no Moodle.

No que diz respeito à organização da disciplina, esta foi dividida em quatro tópicos principais:

- i. Tópico 0 “*Ponto de partida*”: onde realizamos algumas atividades para provocar a reflexão dos alunos sobre a língua, como forma e função;
- ii. Tópico 1 “*Carta do leitor*”: desenvolvemos a atividade tradutória proposta neste trabalho, propondo uma tarefa na qual um texto originalmente escrito no gênero textual *reportagem de jornal* foi traduzido/retextualizado para o gênero textual *carta do leitor*;
- iii. Tópico 2 “*Classificados*”: sugerimos a proposta de conhecer melhor as características linguísticas e funcionais do gênero textual *classificados*;

iv. Tópico 3 “*Histórias em quadrinhos*”: partimos com a atividade do contexto de tradução, em uma perspectiva cultural, para fomentar a reflexão a respeito de língua e cultura.

Estudamos os gêneros textuais mencionados acima como alguns que integram o jornal *El NoticEaDor*, cujo nome foi escolhido pelos alunos e criado no ambiente virtual como pano de fundo para o desenvolvimento das atividades desenvolvidas na disciplina. Além destes, trabalhamos nas aulas presenciais da disciplina outros gêneros textuais presentes no jornal, como o *horóscopo*.

Em relação à equipe de trabalho da disciplina, essa foi composta pela professora responsável por ministrá-la, um grupo de três tutores - UFSC (que foram selecionados pela professora por um processo seletivo<sup>10</sup>) e duas pós-graduandas da disciplina de *Estágio de Docência* (grupo ao qual pertencemos), além do apoio da equipe de produção de material do Curso.

Toda a preparação e construção do ambiente da disciplina foi feita mediante reuniões semanais da equipe, nas quais as atividades desenvolvidas foram sendo planejadas e organizadas de acordo com os objetivos traçados por esta, em consonância com o que prevê a ementa e sob orientação da professora responsável.

Ao compormos este grupo de trabalho na oportunidade do *Estágio de Docência*, tivemos a oportunidade de vivenciar e experienciar uma nova forma de trabalho, em que todo o grupo participa ativamente nas discussões e propostas, bem como das soluções encontradas para solucionar as dificuldades percebidas durante o planejamento e desenvolvimento da disciplina.

Além disso, constatamos que a construção de ambientes de ensino desta natureza permite grande reflexão sobre a prática docente por parte dos integrantes do grupo, além de ampla aprendizagem que se dá pelas trocas com os colegas, divisão de tarefas, estudo e pesquisa. Estas práticas, que muitas vezes não ocorrem no ensino presencial, estão sendo resgatadas pela modalidade EaD.

Na subseção seguinte, relatamos o papel desempenhado pelos sujeitos mais atuantes envolvidos no ensino da EaD: o professor e os tutores, além de descrever um breve perfil dos alunos-participantes desta pesquisa.

---

10 Este processo seletivo é realizado a cada início de semestre e visa selecionar tutores para auxiliar o professor das disciplinas a serem lecionadas no semestre em suas atividades didático-pedagógicas.

### 3.2.5 Sujeitos do contexto da pesquisa: professor, tutor e alunos-participantes

#### 3.2.5.1 O professor

O professor do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da UFSC na modalidade EaD é, normalmente, atuante também na modalidade presencial<sup>11</sup>, sendo escolhido pelo coordenador do Curso EaD, que leva em conta a área de formação deste professor, além de seu interesse e disponibilidade para atuar no Curso EaD.

Como característica marcante da modalidade, temos o fato de que este professor não trabalha sozinho como mencionado na seção anterior: ele conta com a colaboração de sua equipe de tutores que funcionam como coautores da disciplina, em um trabalho que envolve parceria, colaboração e divisão de atividades.

No contexto da EaD, o caráter *mediador* da profissão de professor torna-se ainda mais evidente, a despeito do conceito de “detentor e transmissor do conhecimento”, que durante muito tempo foi - e por vezes ainda é - entendido como o papel principal dos educadores.

Sobre este tema, os PCNs trazem uma concepção de *mediador* como sujeito que está “entre” o conhecimento que é socialmente produzido, conforme podemos observar:

A conquista dos objetivos propostos para o ensino [...] depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, *o professor como mediador*. (BRASIL, 1998b, p. 81, grifos nossos)

Durante nosso estágio na disciplina de Língua IV, foi possível observarmos que a prática da professora da disciplina se deu à luz dessa concepção. Como mediadora das atividades pedagógicas, atuou de forma a envolver sua equipe nos processos de planejamento, tomada de decisão, organização, execução e avaliação em todo o rol de atividades envolvidas na construção e realização da disciplina, assim como no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

<sup>11</sup> Atualmente na UFSC é pequeno o número de professores que atuam no Curso de Letras Espanhol EaD e que são contratados exclusivamente para esta modalidade.

Essa postura também está em consonância com o que propõe o *Guia do tutor*<sup>12</sup>, documento que apregoa que a docência na EaD não é exercida por um único professor, “mas por uma equipe, que tem como objetivo principal avaliar e reorientar as estratégias de ensino e favorecer a aprendizagem dos alunos”. (GUIA DO TUTOR, 2007, p. 45)

Assim, ancorados por essa prática, o espaço de produção da disciplina mostrou-se um lugar de diálogo e construção de conhecimento, onde os educadores (professora, tutores e estagiárias) responsabilizaram-se, em conjunto, pelas ações pedagógicas necessárias para o desenvolvimento das diversas etapas envolvidas na operacionalização do processo de ensinar e aprender.

### 3.2.5.2 O tutor

A atividade de tutoria manifesta-se como uma função de grande importância dentro do contexto da EaD, no qual esse profissional, que é um professor de formação, atua como um mediador entre professor das disciplinas, os alunos e a instituição. (GUIA DO TUTOR, 2007)

Segundo o PPP do Curso, o tutor exerce papel auxiliar no processo de ensino-aprendizagem ao “esclarecer dúvidas de conteúdo, reforçar a aprendizagem, coletar informações sobre os estudantes e prestar auxílio para manter e ampliar a motivação dos alunos”. (DLLE, 2011, p. 54)

Atualmente, existem duas modalidades de tutores atuando na modalidade EaD: o tutor-presencial e o tutor a distância (ou tutor-UFSC): o primeiro, conforme o Guia do Tutor (Idem), atua no polo de apoio presencial e está em contato direto com os estudantes, razão pela qual pode atuar no atendimento imediato destes, percebendo como se realiza a proposta pedagógica do Curso. Este profissional deve ser, preferencialmente, formado em Letras Espanhol e, se possível, atuar na rede pública de ensino. Além disso, deve cumprir uma carga horária de 20 horas semanais e ser responsável por auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de até 25 alunos, tendo como atribuições principais: realizar encontros presenciais com os alunos; aplicar as avaliações das disciplinas; dar apoio aos alunos no polo; exercer a intermediação entre estes e a equipe de tutores-UFSC e professores que estão fisicamente distantes dos alunos.

---

12 Documento elaborado pela Equipe de Coordenação Pedagógica de Licenciaturas a Distância da UFSC e disponível no site do Curso de Letras Espanhol EaD da mesma instituição.

Já o tutor-UFSC realiza seu trabalho no campus da UFSC, também obedecendo a uma carga horária de trabalho de 20 horas semanais. Conforme o Guia do Tutor (2007), esse é, preferencialmente, um aluno de pós-graduação ou pós-graduado, que atua em uma disciplina específica, realizando seu trabalho sob orientação direta do professor da disciplina.

A comunicação entre os tutores, quer sejam presenciais ou UFSC, é feita pelas TICs e para exercerem a função de tutor ambos precisam participar de um Curso de Formação desenvolvido exclusivamente para este fim.

A respeito do trabalho de tutoria, é importante ressaltarmos que todos os tutores cumprem um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem, ao esclarecerem dúvidas de conteúdo, reforçarem a aprendizagem, coletarem informações sobre os estudantes e prestarem auxílio para manter e ampliar a motivação destes. (GUIA DO TUTOR, 2007)

No que tange essa pesquisa, ambos os tutores (presenciais e UFSC) que participaram da disciplina de Língua Espanhola IV exerceram papel crucial no desenvolvimento das atividades propostas. Destacamos aqui o papel dos tutores-UFSC, visto que eles foram os responsáveis pela correção das atividades realizadas pelos alunos e, por essa razão, tiveram participação direta no resultado desse trabalho.

Encerramos esta subseção detalhando o perfil dos alunos-participantes, que se caracterizam aqui como os últimos e também os principais sujeitos envolvidos neste estudo.

### 3.2.5.3 Os alunos-participantes da pesquisa

No que diz respeito aos alunos do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD da UFSC, sujeitos deste estudo, esses participaram, em sua totalidade de 97<sup>13</sup>, de todas as atividades solicitadas no decorrer da disciplina.

Focalizamos como objeto de estudo deste trabalho as atividades realizadas no *Tópico 1* da disciplina, as quais, por sua vez, compõem um número elevado de produções textuais (totalizando 204<sup>14</sup>). Por essa razão, utilizamos alguns critérios a fim de delimitar o material produzido e reduzir o número de textos que serviria efetivamente como *corpus* de

13 Distribuídos da seguinte forma: Foz do Iguaçu (23), Itajaí (26), São Miguel do Oeste (34), Treze Tílias (6) e Videira (8).

14 Um total de 46 duplas e cinco trabalhos individuais, sendo que cada dupla/aluno produziu um roteiro mais três versões do texto, gerando assim 204 textos a serem analisados.



análise. Esses critérios foram pensados de forma que não compromettesse a análise dos textos no que corresponde à integridade científica e metodológica deste estudo.

Desta forma, primeiramente, optamos por não incluir na análise os textos produzidos pelos alunos dos polos de Foz do Iguaçu e São Miguel do Oeste, permanecendo para análise apenas os textos produzidos pelos alunos pertencentes aos polos de Itajaí, Treze Tílias e Videira. A razão para isso partiu do fato de termos visitado apenas esses três últimos polos com a professora da disciplina no período em que os alunos desenvolviam as atividades, o que nos possibilitou mais interação com os alunos e uma observação mais detalhada de como eles percebiam as atividades propostas. Com esta medida, reduzimos o número de alunos de 97 para 40, e o de textos de 153 para 66.

Ainda sobre isto, cabe ressaltar que os polos contemplados pela visita foram escolhidos devido à facilidade de acesso: para visitá-los, utilizamos o mesmo transporte oferecido pela UFSC à professora da disciplina (automóvel), condição esta que nos possibilitou reduzir custos de viagem, arcando apenas com despesas de hospedagem e alimentação. Esta condição não seria possível para visitarmos os outros dois polos, que por estarem mais distantes fisicamente, exigiriam, também, custos de locomoção (passagem aérea), o que encareceria muito a viagem.

Contudo, como o número de textos ainda permanecia elevado, optamos reduzir o número de textos para uma produção por polo, pois (além das razões já apresentadas) em cada uma das três versões que compõem uma produção textual analisaríamos oito critérios de elaboração textual, o que tornaria a análise bastante extensa se fosse feita com mais textos. Além disso, por estarmos interessados, mais do que tudo, no processo de produção dos textos, entendemos que a redução do número destes para a análise não a comprometeria.

A escolha dos textos ocorreu de forma randômica, resultando em um total de cinco alunos-participantes<sup>15</sup>, compondo duas duplas e um trabalho individual, sendo que a produção do texto foi composta pela produção de um roteiro e três versões da *carta do leitor*, gerando um total de doze textos analisados como *corpus*.

Ao traçarmos um breve perfil dos alunos-participantes, constatamos que esses encontram-se na faixa etária entre 20 e 35 anos, em grande maioria (80%) possui uma formação superior e 60% deles já atuam como professores.

15 Dois do polo de Itajaí, um de Treze Tílias e dois de Videira.

Após a caracterização dos sujeitos integrantes do presente estudo, partimos para a descrição da Sequência Didática (SD) geradora dos dados analisados.

### 3.3 GERAÇÃO DE DADOS

Os dados geradores do *corpus* desta pesquisa são advindos de uma atividade realizada pelos alunos-participantes supracitados, organizada de forma a compor uma SD, a qual foi planejada e executada no decorrer da disciplina de Língua Espanhola IV do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD/UFSC, no semestre de 2012/2.

Assim, a seguir explicitaremos, em um primeiro momento, a SD que gerou os dados para a análise e, em seguida, os critérios adotados para a análise desses.

#### 3.3.1 SD: tradução como retextualização

Esta subseção elucida a *sequência didática* que foi elaborada e realizada pelos alunos para a aquisição dos dados que compõem o presente estudo.

A definição do conceito de sequência didática utilizada neste estudo provém dos estudos de Rojo e Gláis (2004), que postularam a seguinte definição para o termo: “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. (ROJO; GLAÍS, 2004, p. 97) Para estes autores, o termo constitui um conjunto de atividades progressivas, planejadas e orientadas por um determinado tema, um objetivo ou uma produção, cuja finalidade é ajudar o aluno a dominar melhor determinado gênero textual. (Idem, *Ibidem*)

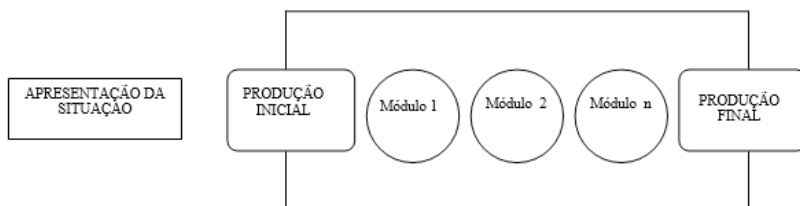
Ainda de acordo com estes teóricos, a SD deve obedecer à seguinte estrutura-base:

- **Apresentação da situação:** os alunos são expostos à tarefa que será realizada, seja ela de expressão oral ou escrita, de forma detalhada e preparados para uma produção inicial;
- **Produção inicial:** o professor tem a oportunidade de avaliar os conhecimentos do aluno em relação ao gênero proposto e verificar que capacidades precisam ser desenvolvidas;

- **Módulos 1, 2... N:** são realizadas atividades e exercícios organizados de acordo com as necessidades dos alunos, detectadas na produção inicial;
- **Produção final:** apresenta o gênero pronto para circulação e ação.

Essa estrutura pode ser melhor compreendida no esquema apresentado por Rojo e Gláis (2004), conforme a figura 3 abaixo:

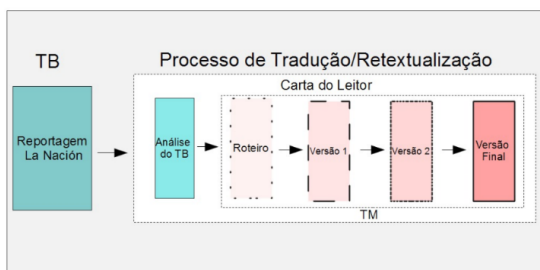
Figura 3 – Esquema da sequência didática



Fonte: ROJO; GLAÍS (2004, p. 98).

Tendo como base a concepção dos teóricos supracitados, elaboramos uma sequência didática que foi desenvolvida pelos alunos-participantes desta pesquisa (Figura 4):

Figura 4 - SD: atividade de tradução como retextualização



A seguir, esmiuçamos as etapas da sequência didática desenvolvida para essa pesquisa.

### 3.3.1.1 1ª Etapa: vídeos sobre reciclagem do lixo

Na primeira etapa, os alunos foram orientados a se reunirem em seus polos de apoio presencial<sup>16</sup>, em dia de aula presencial (estabelecido conforme cronograma do semestre letivo) e, em companhia de suas tutoras-polo, assistirem a dois vídeos sobre o tema *reciclagem do lixo*. Esses vídeos foram enviados previamente ao polo pela equipe da UFSC com orientações sobre a atividade.

Os vídeos selecionados para este trabalho foram adquiridos na internet. Um deles foi veiculado em um telejornal da cidade de Lima (Peru) falando da experiência da reciclagem do lixo no Brasil e o outro relatava um programa de reciclagem de lixo desenvolvido na cidade de Miraflores (Venezuela).

Após assistirem aos vídeos, os alunos se organizaram em um grande grupo, ainda nos polos, a fim de dialogarem com os colegas sobre o tema apresentado, salientando os pontos que julgaram mais pertinentes. O objetivo desta etapa foi resgatar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema tratado, possibilitando a eles mais familiaridade com a temática e, possivelmente, mais tranquilidade para realizar o próximo passo da atividade.

Vale destacarmos que esta etapa foi pensada considerando os pressupostos de Nord (2012[1988]), quando a autora destaca que o conhecimento prévio acerca do tema e do conteúdo do texto-fonte são alguns dos elementos importantes que compõem uma tradução funcional.

### 3.3.1.2 2ª Etapa: análise do TF - reportagem *La Nación*

Para a próxima etapa, também realizada no polo de apoio presencial, as tutoras-polo foram orientadas, pela equipe UFSC, a reunir os alunos em duplas. Juntos, eles deveriam realizar a leitura de uma reportagem veiculada no jornal argentino *La Nación* - em sua versão online -, a qual relatava os problemas encontrados pelos cidadãos de Buenos Aires para

---

16 Conforme anunciamos antes, para a obtenção e análise dos dados da pesquisa, nos reportaremos apenas aos alunos pertencentes aos polos localizados nas cidades de Itajaí, Treze Tílias e Videira.

reciclar o lixo de forma adequada. Esta reportagem teve como título “*La difícil tarea de reciclar la basura*”, veiculada no caderno “Ciudad” do referido jornal no dia 13 de maio de 2012<sup>17</sup>.

Após a leitura da reportagem, os alunos, instruídos pelas tutoras-polo, iniciaram um exercício de análise da reportagem, visto que ela seria o TF da atividade de tradução/retextualização que iriam executar posteriormente.

A análise foi efetuada com base no modelo didático de Nord (2012[1988]). Para tanto, alguns dos elementos que compõem o modelo da teórica, considerados os mais relevantes para este trabalho, foram transformados em perguntas a serem respondidas pelos estudantes, de maneira a ajudá-los a identificar de que forma esses elementos se manifestam no TF.

No quadro 6 abaixo, visualizamos as perguntas que foram elaboradas para serem respondidas pelos alunos:

Quadro 6 - Perguntas para nortear a análise do TF

Qual é o propósito do texto?
Quem é o leitor ideal do texto?
Que tipo de linguagem é utilizada no texto?
Qual é o contexto de produção do texto?

Assim, após receberem as instruções - enviadas pelos tutores-UFSC pelo *Moodle* - de como deveriam proceder para a análise do TF, os alunos deram início à análise do texto. Esta teve um período de uma semana para ser concluída e então postada no ambiente, a fim de que os tutores-UFSC pudessem analisá-las e devolvê-las aos estudantes com suas devidas observações e sugestões.

O retorno, por parte dos tutores-UFSC, foi dado em forma de pequenos questionamentos aos alunos, indagando-os sobre suas respostas ao questionário proposto para ajudá-los a refletir sobre as respostas dadas e a incentivá-los a refazê-las, caso julgassem necessário.

De posse do retorno dos tutores-UFSC, os alunos foram considerados aptos para iniciarem a etapa principal de toda a sequência didática.

17 Dispomos na íntegra esta reportagem no Anexo A deste trabalho.

### 3.3.1.3 3ª Etapa: tradução como retextualização de gênero

Para a realização da próxima etapa, os alunos receberam pelo *Moodle* as orientações sobre como deveriam proceder para a execução da atividade principal da SD: a **tradução/retextualização** do gênero textual *reportagem*, cujo tema era “reciclagem de lixo”, em outro gênero textual também presente no meio jornalístico: a *carta do leitor*.

Orientados de que essa deveria ter como *finalidade* ou, utilizando o termo de Nord (2012[1988]), *encargo tradutório* a produção de uma carta do leitor a ser veiculada em jornais locais que relatasse uma experiência sobre a reciclagem do lixo em suas cidades, os alunos tiveram liberdade para pensar nos demais elementos considerados por Nord - em seu modelo de análise - tais como: o propósito, o suporte de divulgação e o leitor em prospecção.

Para auxiliá-los nessa etapa, eles receberam um material com informações sobre o gênero textual *carta do leitor*, o qual disponibilizamos no *Moodle* em um pequeno livro eletrônico - *e-book* (Apêndice A) - que foi elaborado exclusivamente para esse fim. Com a leitura desse material, eles puderam sanar suas dúvidas com relação às características do gênero, onde ele é encontrado, qual sua função, quais suas características léxico-gramaticais, além de reconhecer seu formato por meio de alguns exemplos.

Munidos do material sobre o gênero e das orientações sobre a atividade, os estudantes iniciaram a **tradução/retextualização** elaborando, primeiramente, um roteiro, cuja finalidade era organizar as informações e ideias que seriam apresentadas na *carta do leitor*.

O tempo destinado para a execução dessa etapa foi de uma semana, sendo que ao concluí-la os alunos deveriam postá-la no ambiente *Moodle* para apreciação dos tutores-UFSC.

Tal como ocorreu com a etapa anterior, essa também foi realizada ancorada no modelo didático de Nord (2012[1988]), o qual nos serviu de base para a elaboração de três perguntas que foram feitas para serem respondidas pelos alunos, com o propósito de ajudá-los a organizar as ideias do novo texto.

Aqui destacamos que essa organização das ideias ou planejamento e organização do dizer antes de iniciar o texto propriamente dito é encontrada no trabalho de Cassany (2000), em que o autor destaca o planejamento ou a organização das ideias que irão compor um texto como um dos aspectos que devem ser observados para a realização de uma “boa” produção textual.

Dessa forma, no quadro 7 abaixo, apresentamos as perguntas que foram propostas aos alunos com o intuito de ajudá-los a elaborar o roteiro de organização das ideias principais do seus textos:

Quadro 7 - Perguntas para guiar a produção do roteiro

Quem é o leitor ideal do texto?

Qual é o propósito do texto?

Onde será publicado?

Terminada essa etapa, que também foi analisada pelos tutores-UFSC e posteriormente devolvida aos alunos com sugestões e observações, os estudantes iniciaram a produção da primeira versão da *carta do leitor*.

Importa-nos salientar aqui que para a produção desta primeira versão os alunos não receberam nenhuma informação sobre os critérios de correção e análise de seus textos, estando livres para realizarem uma produção textual de acordo com os conhecimentos de escrita que cada um possuía.

Após a produção da primeira versão do traduzido/retextualizado, esta foi enviada para a correção dos tutores-UFSC via *Moodle*. Sobre essa, podemos afirmar que não passou por um exaustivo processo de correção, visto que os alunos ainda não tinham conhecimentos sobre como seus textos seriam avaliados. No entanto, a nosso ver, esta etapa foi muito importante, já que serviu de parâmetro para a análise do desenvolvimento do processo de escrita dos alunos.

Dando continuidade à atividade, para a segunda versão do texto, os estudantes deveriam, então, observar os critérios de análise e correção que foram disponibilizados no *Moodle* com a primeira versão da carta. Esses critérios seriam considerados pelos tutores, a partir da segunda versão do texto, como os parâmetros para a avaliação da produção textual.

Na prática, os critérios compõem o modelo delineado para esta pesquisa, denominado *Elementos de Produção Textual*, produzido com base nos *Princípios de Textualidade* definidos por Beaugrande e Dressler (1981) e nos *Mecanismos de Elaboração Textual* propostos por Cassany (2000) e que está descrito no capítulo 2 desta dissertação.

De posse dos critérios que seriam utilizados para a análise e avaliação dos textos, os alunos tiveram o prazo de uma semana para produzir a segunda versão da *carta do leitor* e postá-la no ambiente *Moodle*.

Essa segunda versão foi, então, analisada e avaliada pelos tutores-UFSC com base nos *elementos de produção textual* disponibilizados para os alunos.

Aqui destacamos que na correção da segunda versão do texto os tutores ainda não se ocuparam em avaliar o elemento *correção gramatical*, posto que, nesse momento, o objetivo maior era chamar a atenção dos alunos para os outros elementos determinantes da produção textual.

Assim tendo, então, recebido o retorno da segunda versão da *carta do leitor*, os alunos foram direcionados à terceira e última versão do texto.

Nesse momento, eles foram orientados a observarem com mais atenção o elemento *correção gramatical*, pois na última versão ele seria avaliado pelos tutores. Isso ocorreu não por acreditarmos que a correção gramatical não se configure um elemento importante no processo de tradução/retextualização/produção textual, mas por entendermos que ao longo do processo de escrita, ao ir observando os elementos que compõem o texto, o aluno também vai revisando-o do ponto de vista gramatical. Além disso, nosso intuito também era mostrar aos alunos que a produção de texto envolve muito mais elementos do que somente os elementos gramaticais.

Por fim, a entrega da última versão da *carta do leitor* aos tutores encerra o ciclo de etapas envolvidas na SD elaborada para a realização da atividade de tradução/retextualização aqui proposta.

Buscando proporcionar ao leitor uma melhor visualização dessas etapas, a organizamos de forma sucinta no quadro 8 apresentado a seguir:

Quadro 8 - Etapas da SD

Sequência Didática: tradução/retextualização		
Etapas	Passos	Descrição
1ª etapa: vídeos sobre o tema “reciclagem do lixo”	Passo 1	Assistir a dois vídeos sobre o tema da reciclagem do lixo.
	Passo 2	Dialogar com os colegas sobre a temática apresentada nos vídeos.
2ª etapa: Análise do TF: Reportagem <i>La Nación</i>	Passo 1	Leitura do texto: <i>La difícil tarea de reciclar la basura</i> .
	Passo 2	Responder as perguntas elaboradas para facilitar a análise do TF.



3ª etapa: Tradução/ retex-tualização de gênero	Passo 1	Elaboração do roteiro contendo as definições dos elementos essenciais para a produção do TM.
	Passo 2	Produção da primeira versão da <i>carta do leitor</i> .
	Passo 3	Produção da segunda versão da <i>carta do leitor</i> , observando os critérios de análise e avaliação do texto produzido.
	Passo 4	Produção da última versão da <i>carta do leitor</i> , atentando para a correção gramatical.

Salientarmos aqui que a escolha por trabalharmos com três versões do texto traduzido/retextualizado, somadas ao roteiro elaborado previamente ao início da textualização propriamente dita, parte de nosso entendimento corroborando Cassany (1997) e Beaugrande & Dressler (1981), de que o trabalho com a produção de textos seja uma escrita original, uma tradução ou retextualização, 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.

A escrita, vista dessa perspectiva, se concretiza um processo espiralado, na qual o produtor/autor vai agregando conhecimento novo ao que já possui. É nesse sentido que essa proposta de produção escrita procura partir daquilo que o aluno já consegue produzir, do ponto de vista da língua estrangeira e do gênero textual solicitado, e se volta para o que pode ser aprendido para a melhora do texto.

Por fim, informamos que com a entrega da terceira e última versão do texto os alunos responderam a um questionário, o qual estava composto por uma questão aberta (Apêndice 2), que versava sobre as impressões desses em relação à sequência de atividades desenvolvidas na produção da *carta do leitor*.

Algumas reflexões sobre esse material são apresentadas no capítulo das considerações finais desta dissertação.

### 3.4 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOS TEXTOS

Dedicamos esta última seção do capítulo de metodologia à descrição dos critérios utilizados para a análise e correção dos textos que compõem o objeto de estudo desta pesquisa, os quais nos serviram de base para verificarmos se a atividade de tradução/retextualização aqui proposta contribuiu para o desenvolvimento da escrita dos alunos.

Assim, apresentamos a seguir os *elementos de textualidade* que compõem o modelo elaborado para a realização deste estudo (apresentado no capítulo 2), descrevendo nesta seção a forma como eles foram verificados nos textos dos alunos-participantes.

Seguindo a divisão que consta no modelo, apresentamos primeiramente os critérios extralinguísticos: *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *intertextualidade* e *informatividade*, e, em seguida, os critérios intralinguísticos: *coerência*, *coesão*, *adequação* e *correção gramatical*.

#### 3.4.1 Critérios extralinguísticos

O delineamento desses critérios foi feito buscando relatar a forma como foram abordados neste estudo, de maneira a fornecerem a base para a análise dos textos traduzidos/retextualizados.

##### 3.4.1.1 Intencionalidade

Segundo Beaugrande e Dressler (1981), a intencionalidade se manifesta pelas atitudes do *emissor* e das escolhas lexicais feitas por ele, a fim de produzir um instrumento textual coerente com suas intenções.

Assim, para verificarmos de que forma a *intencionalidade* se apresenta nos textos dos alunos, nos ancoramos no propósito textual definido por estes no roteiro elaborado previamente a atividade de tradução/retextualização.

Partindo das intenções definidas nesses roteiros, direcionamos nosso olhar para o texto propriamente dito para verificarmos se os propósitos comunicativos definidos no roteiro se concretizam no texto e a partir de que escolhas lexicais eles se manifestam.

#### 3.4.1.2 Aceitabilidade

De acordo com Beaugrande e Dressler (1981), a *aceitabilidade* concerne à atitude dos *receptores* do texto produzido de o aceitarem como um todo significativo, útil e relevante, capaz de levá-los a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do seu produtor.

Para que o ato de comunicação ocorra, esse receptor deve ser capaz de compreender o texto como um todo.

Sendo assim compreendida, a análise do elemento da *aceitabilidade* foi realizada pela observação dos *receptores* do texto definidos pelos alunos, observando se esses receptores seriam capazes de aceitar as traduções/retextualizações mais ou menos, conforme compartilhassem de conhecimentos, informações, crenças e valores que se apresentem nesses eventos comunicativos, assim como seu gênero.

#### 3.4.1.3 Informatividade

A *informatividade*, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981), é o princípio de textualidade que avalia a relação entre as informações já conhecidas e as novas dentro de um texto.

Na análise dos textos, procuramos observar o grau de *informatividade* pelo cotejamento entre informações já conhecidas, advindas das atividades feitas anteriormente ou ainda de dados que possam aparecer no texto e que sejam oriundos de textos anteriores e as informações novas propostas pelos alunos em suas textualizações.

#### 3.4.1.4 Intertextualidade

A *intertextualidade*, segundo Beaugrande e Dressler (1981), compreende os fatores que fazem a compreensão de determinado texto ser dependente do conhecimento acerca de outro(s) texto(s).

Assim, como parte da atividade de *tradução/retextualização* proposta neste trabalho, os alunos tiveram acesso a vídeos com reportagens sobre o tema “reciclagem do lixo”. Além disso, também realizaram discussões sobre este tema com os colegas, conforme discorremos na subseção anteriormente apresentada denominada “atividade de tradução/retextualização”. A nosso ver, estas atividades serviram para provocar a

reflexão sobre o tema proposto, além de contribuir com informações de forma a ajudar os estudantes em suas futuras textualizações.

Desta forma, a análise do elemento de *intertextualidade*, em seu sentido *explícito*<sup>18</sup>, foi feita buscando identificar nos textos produzidos referentes lexicais - como notas, fatos e dados - que remetessem aos textos trabalhados previamente, reafirmando-os, contestando-os ou utilizando-os como matéria-prima para a produção do texto proposto.

### 3.4.2 Critérios intralinguísticos

A seguir, demonstramos a forma como abordamos os critérios intralinguísticos nas traduções/retextualizações feitas pelos alunos.

#### 3.4.2.1 Coesão

A *coesão* é o fator de textualidade que diz respeito ao inter-relacionamento entre os elementos do texto, ou seja, a integração dos recursos linguísticos de forma a compor um todo inteligível. Ela é responsável pela unidade formal do texto e é construída por mecanismos gramaticais e lexicais.

Neste trabalho, a análise dos elementos de coesão foi feita ancorada por dois mecanismos coesivos alvitados por Koch (2013): a *coesão referencial* e *sequencial*.

A seguir, apresentamos a forma como esses dois mecanismos foram abordados nos textos analisados:

- ***Coesão referencial***: ocorre quando um componente da superfície do texto faz referência a outro também presente no texto ou inferível a partir do universo textual. Segundo a autora, a referência pode ser feita para frente (catáfora) ou para trás (anáfora). Abaixo listamos as principais formas de referência que, segundo Koch (2013), podem ser de ordem gramatical ou lexical:

» *Formas referenciais gramaticais presas*: artigos, pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos) e os numerais cardinais e ordinais.

---

18 Essa foi a principal forma de análise do elemento da intertextualidade neste trabalho.

- » *Formas referenciais gramaticais livres*: pronomes pessoais e pronomes substantivos, bem como advérbios pronominais.
- » *Formas referenciais lexicais*: sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos etc.

Para auxiliarmos os alunos no aprendizado e uso destes elementos coesivos, assim como dos demais elementos linguísticos que constituem uma produção textual, disponibilizamos alguns materiais de apoio e consulta que foram elaborados com o intuito de contribuir para a sua aprendizagem. Alocamos estes materiais em uma seção chamada *gramática como elemento integrador*, criada dentro do ambiente virtual da disciplina de Língua Espanhola IV (figura 5).

Figura 5 – Gramática como elemento integrador.



Fonte: Ambiente Virtual da disciplina de Língua Espanhola IV.

A proposta desse ambiente surgiu a partir da ementa da disciplina, a qual sugere que se dê ênfase ao estudo da morfologia do espanhol. Assim, neste espaço, foi possível ofertar aos alunos diversos materiais didáticos - organizados em tabelas, quadros, *e-books*, vídeos, entre outros -, de forma a funcionarem como uma grande biblioteca de consulta aos temas que são foco da disciplina.

- ***Coesão sequencial:*** consiste no estabelecimento de conexão entre partes do texto: advérbios, locuções adverbiais, conjunções, locuções conjuntivas, verbos, marcadores textuais, além de várias expressões que se possa utilizar para inter-relacionar as informações de um texto.

Também trabalhamos esses elementos e disponibilizamos para os alunos no material didático de apoio. Como exemplo, trazemos na figura 6 a seguir uma tabela de marcadores textuais que deixamos para os alunos dentro da seção *gramática como elemento integrador* no ambiente virtual.

Figura 6 – Marcadores textuais

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	ORDENADORES	de apertura	<i>En primer lugar, primeramente, por una parte, de un lado...</i>
		de continuidad	<i>En segundo lugar, por otro lado, por otra parte, igualmente, asimismo...</i>
		de cierre	<i>En último lugar, finalmente, por fin, para terminar, por último...</i>
	DIGRESORES		<i>Por cierto, a todo esto, a propósito, dicho sea de paso...</i>
CONECTORES	ADITIVOS		<i>Además, encima, aparte, incluso, es más...</i>
	CONSECUTIVOS		<i>Por tanto, pues, en consecuencia, de ahí, por consiguiente, entonces, así que...</i>
	CONTRASTIVOS		<i>En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien...</i>
REFORMULADORES	EXPLICATIVOS		<i>O sea, es decir, esto es, por ejemplo, en otras palabras...</i>
	DE RECTIFICACIÓN		<i>Mejor dicho, o más bien...</i>
	DE DISTANCIAMIENTO		<i>En todo caso, de todos modos/ formas...</i>
	RECAPITULADORES		<i>En suma, en conclusión, en definitiva, resumiendo, en síntesis...</i>

Fonte: Ambiente Virtual da disciplina de Língua Espanhola IV.

Ainda sobre isso, vale ressaltar que, em virtude das características estruturais do gênero textual *carta do leitor* - o qual apresenta *modalidade retórica* predominantemente argumentativa -, nos pareceu relevante oferecer aos alunos um material com informações sobre essa modalidade, a fim de ajudá-los na produção textual. Este material também estava à disposição na *gramática como elemento integrador* dentro do ambiente virtual.

### 3.4.2.2 Coerência

A *coerência* está relacionada com a relevância dos conhecimentos e das informações que se apresentam em um texto e ao modo como estes são estruturados, de maneira a constituí-lo de forma lógica, fazendo sentido ao seu leitor.

Para analisarmos a *coerência* dos textos traduzidos/retextualizados pelos alunos, nos baseamos, a um nível conceitual, na organização e apresentação das ideias do texto, observando os elementos extralinguísticos da *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *intertextualidade* e *informatividade* e, a um nível linguístico, na análise da *adequação* linguística e da *coesão* textual, sendo essa última concebida como a manifestação linguística da coerência.

Desta forma, por ser concebida como o fator fundamental da textualidade - visto que ela é responsável pela produção de sentido do texto, sendo definida principalmente pela interação com o leitor -, a análise da coerência se dá pela análise dos demais elementos de textualidade que constituem uma ocorrência comunicativa.

### 3.4.2.3 Adequação

A *adequação* é um elemento de textualidade que está ligado à escolha da variedade dialetal (geográfica, social, geracional) ou padrão e o registro (geral, específico, formal, familiar) apropriado para cada situação comunicativa.

Este elemento textual foi apreciado nos textos pela observação de algumas marcas linguísticas como *pronomes de tratamentos*, *saudações* e *usos pronominais*, que marcam a presença de uso de dialeto ou variedade padrão da língua e também a escolha do registro (se foi formal ou informal).

### 3.4.2.4 Correção gramatical

De acordo com Cassany (2000), a *correção gramatical* refere-se aos conhecimentos do código escrito, que incluem noções gramaticais de fonética e ortografia, morfossintaxe e léxico. Para o autor, existem convenções sociais que estabelecem a forma gráfica dos vocábulos e que são necessárias para assegurar o êxito na comunicação.

Na atividade de tradução/retextualização elaborada no presente estudo, tivemos este o último critério a ser examinado nos textos, não por ser considerado menos importante que os demais, mas por desejarmos que os alunos refletissem sobre os outros que compõem a textualidade, imprescindíveis na construção do sentido por parte do leitor.

Desta forma, a análise da *correção gramatical*, feita apenas na última versão do texto, buscou identificar se os elementos gramaticais presentes no texto estavam condizentes com o que propõe o código escrito da língua espanhola.

Após descrever os caminhos metodológicos aplicados para o processo de coleta e análise dos dados que compõem este estudo, esperamos ter conduzido nosso estudo de maneira a ter gerado elementos que estejam aptos para serem analisados, ações tomadas no próximo capítulo.



## 4 DA TEORIA À PRÁTICA – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo está dedicado à apresentação e discussão dos dados que compõem o presente estudo, os quais foram obtidos em uma atividade de *tradução/retextualização*, efetuada pelos alunos-participantes desta pesquisa, por meio de uma SD.

No que tange as interpretações e discussões dos referidos dados, essas estão demonstradas de forma conjugada às suas apresentações, no corpo do texto, apoiadas nos modelos teóricos expostos anteriormente nesta dissertação e aqui retomados: a Teoria *Funcionalista da Tradução* - sobretudo no modelo de Nord (1991[1988]), no conceito de *Retextualização* de Dell’Isola (2007) - e nos *Elementos de Produção Textual* - elaborados a partir dos pressupostos teóricos de Beaugrande e Dressler (1981) e Cassany (2002) -.

### 4.1 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE TRADUÇÃO/ RETEXTUALIZAÇÃO

Iniciamos nossa trajetória de análise recobrando que a atividade de tradução/retextualização realizada pelos alunos efetuou-se da seguinte forma: primeiramente, os alunos analisaram o TF. De posse dessa análise, eles reformularam os parâmetros necessários para a produção da tradução/retextualização, organizando-os em um roteiro. Com base nesse roteiro, eles deram início ao processo de produção textual do TM propriamente dito, o qual constou de três versões: a primeira serviu para a organização das ideias em um corpo textual, ainda sem o conhecimento dos critérios de correção, ou seja, os *elementos de produção textual* por parte dos alunos; a segunda já contou com o conhecimento desses elementos, o que a nosso ver iria contribuir para o aprimoramento do texto produzido; a terceira também estava dedicada à melhoria da produção escrita, sobretudo com vistas à correção gramatical.

Dessa forma, como em cada versão de seus textos os alunos focaram suas atenções em ações diferentes, na realização das correções e, sobretudo, nas análises, elas também resultaram em focos diferentes. No que corresponde à análise dos textos para esse trabalho, ela foi feita seguindo o esquema apresentado no quadro 8 a seguir:

Quadro 9 - Esquema de análise dos textos

<b>Análise dos textos traduzidos/retextualizados</b>	
<b>Versão do texto</b>	<b>Foco da análise</b>
1ª versão	Na primeira versão dos textos, a análise foi feita buscando verificar se os elementos (intenção comunicativa, público receptor e meio) definidos pelos alunos em seus roteiros se manifestavam no texto de forma apropriada.
2ª versão	A partir da segunda versão, os textos passaram a ser analisados com foco nos <i>elementos de produção textual</i> .
3ª versão	Na última versão, a análise dos textos seguiu com foco nos <i>elementos de produção textual</i> , sobretudo no que corresponde ao elemento <i>correção gramatical</i> .

Informamos ainda que, no que diz respeito aos *elementos de produção textual*, visando uma melhor organização da análise, os examinamos seguindo a ordem em que estes se apresentam no modelo repassado aos alunos, o qual se encontra no capítulo 2 deste trabalho.

Por último, como forma de identificação dos polos a que pertencem as duplas de alunos, bem como das versões dos textos na análise, criamos um código para cada um destes elementos, definidos de acordo com o quadro 9 abaixo:

Quadro 10 - Código para identificação dos dados/polos

***Para identificação da cidade a qual pertence à dupla de alunos***

**I** > Itajaí

**T** > Treze Tílias

**V** > Videira

***Para identificação das versões do texto***

Utilizamos a ordem numérica: **1** > 1ª versão, **2** > 2ª versão e **3** > 3ª versão

Isso posto, explicitamos a seguir nossa análise, apresentando-a de forma individualizada para cada polo e para cada uma das versões das traduções/retextualizações.

### 4.1.1 Texto T

- **1ª versão:**

Demos início à análise da primeira versão de T1, ou seja, do texto traduzido/retextualizado pelo aluno pertencente ao polo de Treze Tílias, retomando a posição ocupada por esse e pelos demais alunos participantes deste estudo como tradutores. De acordo com Nord (2012[1988]), o tradutor “desempenha simultaneamente os papéis de receptor do TF e de produtor do TM”. (Idem, p. 22) Essa recepção e, por consequência análise do TF, segundo Nord (2012[1988]), tem sido apontada como um passo fundamental e necessário por profissionais da área desde os anos 1970. A autora ressalta que para eles “sem tal análise, o tradutor nunca poderá chegar a compreender todos os aspectos do texto que tem que traduzir”. (Idem, p. 11)

Por essa razão, nosso primeiro passo é trazer a análise do TF, feita por T como receptor e tradutor desse, conforme podemos observar no quadro 10 que segue:

Quadro 11 - Análise do TF feita por T

<b>Análise do TF feita por T</b>
<p><b>1 ¿Cuál es el propósito del texto?</b></p> <p>El texto tiene como objetivo <i>esclarecer acerca de la difícil tarea de reciclar la basura, específicamente en la ciudad de Buenos Aires.</i></p>
<p><b>2 ¿Quién es lector ideal del texto?</b></p> <p>Los lectores ideales son personas preocupadas con la calidad de vida y con las cuestiones fundamentales de la ciudad.</p>
<p><b>3 ¿Qué tipo de lenguaje se usa en el texto?</b></p> <p>El texto fue escrito en lenguaje formal, adecuada para los periódicos, o sea, ofrece información, forma opinión, educa y da consejos a sus lectores acerca de la importancia de reciclar la basura.</p>
<p><b>4 ¿Cuál es el contexto de producción del texto?</b></p> <p>El contexto es el medio social urbano de la ciudad de Buenos Aires con sus problemas causados por el acumulo de basura.</p>

Nesta análise, podemos perceber que, por meio do questionário proposto<sup>1</sup>, os alunos puderam conhecer melhor os elementos que compõem o contexto de produção do TF, tais como: o público para o qual o texto foi originalmente produzido, o propósito comunicativo que motivou sua produção na cultura de partida, bem como outros elementos que o localizam social e culturalmente. Com essas informações em mãos, o aluno, então, direcionou seu olhar ao contexto de produção do TM, reformulando, com base em perguntas que lhes foram apresentadas em forma de um roteiro<sup>1</sup>, os parâmetros necessários para que o TF fosse traduzido/retextualizado para o novo gênero textual, de forma adequada ao contexto sócio-histórico e cultural onde iria circular, resultando em um evento comunicativo capaz de fazer sentido ao seu público leitor.

Dando então continuidade ao estudo de **T**, esboçamos a seguir o roteiro elaborado por **T**:

Quadro 12 - Roteiro feito por **T**

<b>Roteiro T</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vengo a través de esta carta hacer una crítica, debemos tener mayor atención a los residuos de reciclaje en nuestra ciudad.</li> <li>- Me gustaría recibir más información de destino que se da a la basura de nuestro municipio.</li> <li>- Tengo conocimiento de la creación de campañas y proyectos desarrollados por el CDL de Joaçaba, con el fin de crear la conciencia de la importancia de la recogida selectiva, corregir el destino de la reducción de residuos y desecho. Me gustaría saber más acerca de eso.</li> <li>- ¿Qué medidas son tomadas de orientación para reducción de basura en la comunidad?</li> <li>- La basura digital en nuestro municipio se produce tan intenso, que me gustaría saber cuáles son las características que la ciudad invierte en este tipo de acción.</li> </ul>

A partir do roteiro de **T**, focalizamos, primeiramente, nossa atenção aos elementos que foram analisados no TF e propostos para serem (re)definidos no roteiro do TM: a *intenção* comunicativa, o *público receptor* e o *meio* de circulação do TM. Nosso objetivo com

<sup>1</sup> Aqui lembramos que os alunos foram orientados a analisar o TF com a ajuda de um questionário que foi produzido com base no modelo pré-traslativo de Nord (2012[1988]).

essa análise é identificar como esses elementos foram tratados pelos alunos ao conceberem que o TM que iriam produzir estaria situado em um novo contexto comunicativo. Após essa análise, nos ocupamos em verificar como esses e os demais itens que compõem a organização textual se manifestam em T1, de forma a contribuírem para que o TM se torne um instrumento de comunicação na cultura meta.

Desta forma, averiguamos, primeiramente, a *intenção* comunicativa. Nord (2012[1998]), ao tratar desse item em seu modelo de análise pré-traslativo, concebe que para o tradutor é importante conhecer a *intenção* do emissor do TF, visto que ela determina a produção deste, com relação à forma e ao conteúdo, que, por sua vez, caracterizam o gênero. Essa concepção também é compartilhada por Bakhtin (2010 [1979]), ao considerar que os gêneros se caracterizam por uma estrutura composicional, um tema e um estilo próprio.

Com relação ao TM de T, por estar dirigido a uma nova cultura e um novo público leitor, além de estar textualmente organizado em um novo gênero textual o qual define uma nova situação social de interação, exige modificações na *intenção* comunicativa do TM, em relação ao TF.

Essas modificações se confirmam no roteiro de T, no qual encontramos como *intenção*: “*criticar*” e, sobretudo, “*recibir más información de destino que se dá a la basura de nuestro municipio [Joaçaba]*”. Aqui temos verbos como “criticar” e “questionar”, que se caracterizam como termos típicos da *modalidade retórica* argumentativa<sup>2</sup>, a qual é predominante no gênero textual *carta do leitor*, em que se realiza o TM.

A nosso ver, essas mudanças modificam a *intenção* comunicativa desse, em relação à *intenção* do TF, que era, de acordo com a análise dos alunos, “*esclarecer acerca de la difícil tarea de reciclar la basura*”. A partir deste exemplo, podemos afirmar que houve uma reformulação da *intenção* comunicativa do TM, principalmente no que corresponde às características do novo gênero textual.

---

2 A modalidade retórica argumentativa prevalece sobre as demais modalidades no gênero carta do leitor (conforme informado no e-book sobre o gênero em anexo).

Continuando nossa análise, observamos agora o *público receptor* do texto. No que tange ao TF, conforme a análise feita pelos alunos, esse era composto por *leitores do jornal interessados e preocupados com a qualidade de vida e com as questões fundamentais da cidade [Buenos Aires]*.

Já no TM de **T**, não foi possível avaliarmos se a nova *intenção* comunicativa estava adequada ao *público receptor* do texto. Isso porque, embora esse elemento devesse constar no roteiro, não encontramos nenhuma menção a ele feita pelo aluno.

Esse fato também ocorreu com a análise do *meio* pelo qual o TM de **T** circularia na cultura de chegada. Para Nord (2012[1988]), esse elemento configura-se como um item importante para o processo tradutório, posto que apresenta informações sobre as características e a identidade do público destinatário, razões pelas quais ele foi um dos elementos apresentados para ser definido no roteiro.

Em relação ao TF, segundo a análise de **T** (quadro 10), ele teve como *meio* de divulgação um jornal de grande circulação de seu país (Argentina) e por pertencer ao gênero textual *reportagem*, apresenta uma linguagem com registro formal, adequada ao seu gênero, bem como ao *meio* no qual circula. Já com relação ao texto produzido por **T**, esse elemento não foi definido no roteiro, fato que nos impossibilitou de analisá-lo nesta primeira versão do roteiro.

Com isso, seguimos para a análise da primeira versão do TM de **T-T1**, buscando examinar como se realiza textualmente a *intenção* comunicativa anunciada no roteiro, sobretudo com relação ao gênero do texto, posto que em relação aos outros elementos (*receptor* e *meio*), faltavam informações no roteiro que nos impediram de analisá-los nesse primeiro texto<sup>3</sup>.

---

3 Aqui informamos que a primeira versão do texto foi entregue com o roteiro. Essa razão nos impediu de analisarmos no texto informações que não estavam devidamente definidas do roteiro, visto que ele serviu de base para a análise.

Abaixo, trazemos a produção de T1:

Quadro 13 - T1

T1
Carta del lector
<p><i>¿Lo que se hace en nuestro municipio con la basura?</i> Muchos preguntan cuál es el destino de la basura de nuestra residencia después de la recolección realizada por los camiones de la ciudad. Tengo conocimiento de la creación de campañas y proyectos desarrollados por el CDL de Joaçaba, con el fin de crear conciencia de la importancia de la recogida selectiva de la basura, corregir el destino de la reducción de residuos y desecho. <i>¿Logrará éxito con estas campañas?</i> Sabemos como residentes y ciudadanos conscientes que es nuestro deber hacer la separación de nuestra basura para reciclaje para disminuir la basura “sin destino”. Los vertederos a cielo abierto se crean y cada vez más contaminan nuestro medio ambiente. Lo que sería una medida preventiva, termina por convertirse en un villano para nuestra población. Le pregunto si los lectores tienen el conocimiento de que medidas nuestra gestión municipal toma para remediar estos problemas. Por supuesto, mucho de ustedes han afilado la curiosidad y todavía se preguntan: ¿Qué medidas? Otro villano es nuestra basura digital que día tras día va en aumento en nuestro municipio. <i>¿Cuál es la inversión para la reutilización de estos materiales en nuestra ciudad?</i> Creo que muchas de estas preguntas terminan olvidadas y permanecen sin respuesta, pero, sí, hay un buen ciudadano que leyendo esta carta sabe las respuestas a mis preguntas, que colabore y comporte su conocimiento.</p>

Em T1, no que diz respeito então à *intenção* comunicativa, elemento que para Nord (2012[1988]) concerne ao *emissor*<sup>4</sup> do texto - devendo, portanto, ser analisada sob o ponto de vista desse - verificamos que T faz diversos questionamentos a respeito da reciclagem do lixo. Alguns exemplos disto são: “¿Lo que se hace en nuestro municipio con la basura?”, “¿Logrará éxito con estas campañas?» e “¿Cuál es la inversión para la reutilización de estos materiales en nuestra ciudad?”.

Além disso, também identificamos em T1 a intenção de “criticar” que, embora não esteja muito bem definida no roteiro, pode ser encontrada

4 Neste trabalho, as figuras de tradutor do TB e emissor/produtor do TM se equivalem e correspondem aos papéis desempenhados pelos alunos, participantes da pesquisa.

em afirmações como “*Los vertederos a cielo abierto se crean y cada vez más contaminan nuestro medio ambiente*”, “*Lo que sería una medida preventiva, termina por convertirse en un villano para nuestra población*” e “*Otro villano es nuestra basura digital que día tras día va en aumenta en nuestro municipio*”.

A nosso ver, os trechos acima nos confirmam que a *intenção* proposta no roteiro se concretiza na primeira versão do TM, sobretudo no que concerne ao seu gênero textual.

Com relação ao seu público receptor, embora não tenhamos visualizado nenhuma menção a esse elemento no roteiro, ao analisarmos T1 encontramos registros que nos indicam um provável leitor em prospecção para o texto. Exemplos como “*Sabemos* cómo residentes y ciudadanos” nos permitem dizer que o emissor do texto se dirige aos cidadãos, residentes no município de Joaçaba. Também é possível afirmar, em outros exemplos como “*Sí, hay un buen ciudadano que leyendo esta carta sabe las respuestas a mis preguntas, que colabore y comporta su conocimiento*” e “*Le pregunto si los lectores*” que o emissor busca dialogar com esse cidadão, leitor do seu texto.

A partir destes exemplos, temos que ao produzir o TM, T o direcionou a um leitor/receptor, mesmo que não o tenha definido no roteiro, visto que por ser um elemento essencial para a comunicação, sua presença é indispensável para que o projeto de dizer se concretize.

No que corresponde o *meio* de circulação do TM, bem como a adequação desse à nova intenção comunicativa conforme antecipamos anteriormente, não foi possível analisarmos nesta primeira versão do TM de T, visto que não encontramos referências a ela no roteiro.

Além da análise dos elementos que compõem (ou deveriam compor) o roteiro, outras considerações podem ser feitas sobre T1. Uma delas é com relação ao *tema*.

Conforme podemos constatar pelos exemplos mencionados, a “reciclagem do lixo”, que figura o tema da reportagem publicada no jornal argentino *La Nación* (TF), também aparece como *tema* central da carta do leitor (TM). Isso era o que desejávamos, visto que a adequação do tema ao novo gênero e ao novo contexto sócio-histórico também fazia parte da atividade, condição essa que só foi possível por se tratar de um tema que coexiste nas duas culturas envolvidas na atividade de tradução/retextualização (contexto argentino e brasileiro atual).



No que corresponde à adequação do *tema*, em T1 temos o seu direcionamento a questões específicas da cidade de Joaçaba, sobretudo com foco em “medidas e programas” para resolver as questões ligadas ao problema do lixo na cidade. Podemos exemplificar em excertos do texto como: “*Tengo conocimiento de la creación de campañas y proyectos desarrollados por el CDL de Joaçaba [...]*” e “[...] *que medidas nuestra gestión municipal toma para remediar estos problemas*”.

Tal direcionamento a nosso entender corresponde a dois movimentos: o primeiro está relacionado com a liberdade dada aos alunos de escreverem sobre algo real, do cotidiano de suas cidades e que de alguma forma seja do interesse deles sobre o tema. Isso faz com que eles se motivem a escrever e, principalmente, escrevam sobre algo que já tenham algum conhecimento, contribuindo para uma produção textual que seja um objeto real de comunicação de informação; o segundo é adequar o *tema* ao novo gênero, tratando-o por meio de questionamentos, indagações e críticas, sendo essas algumas das características funcionais do gênero *carta do leitor* para o qual o TF foi traduzido/retextualizado.

Ainda sobre a questão do *tema*, para Nord (2012[1988]), um texto pode ser considerado coerente<sup>5</sup> quando apresenta um tema dominante ou uma hierarquia de temas, do contrário temos uma “combinação de textos”. (Idem, p. 101)

Sobre isso, podemos afirmar também com base nos exemplos supracitados que em T1 os argumentos e elementos apresentados estão direcionados ao *tema* da reciclagem do lixo, contribuindo, conforme Nord (Idem) para uma organização coerente do texto.

Com base nas análises delineadas, estamos certos em afirmar que T1 se configura sob uma nova forma linguística, ou seja, um texto que foi traduzido/retextualizado, buscando transmitir determinada *intenção* comunicativa por meio de um novo gênero textual para um novo leitor, em um novo contexto sócio-histórico-cultural.

Contudo, por concebermos neste trabalho a produção textual, a tradução e a retextualização não como um produto, e sim como um processo de produção, entendemos que o TM não se constrói completamente nessa primeira versão, mas sim vai sendo aprimorado ao longo de suas versões, de forma a se tornar um todo significativo, que produza sentido ao seu

---

5 A análise deste elemento do ponto de vista da linguística do texto será feita a partir da segunda versão do TM.

leitor. Isso se comprova em alguns elementos que precisam ser retomados e aprimorados, conforme vimos na análise feita até este momento.

Assim, para ajudar os alunos nesse aprimoramento do texto, eles receberam a correção da primeira versão feita pelos tutores, a qual esteve direcionada a avaliar especialmente os elementos do roteiro.

Além disso, os tutores também apresentaram aos alunos os critérios que seriam utilizados para a correção das próximas versões da atividade, isto é, os *elementos de produção textual* apresentados anteriormente neste trabalho.

Com isso, a partir da segunda versão, os alunos deveriam observar as orientações feitas pelos tutores e com estas atentar para os *elementos de produção textual*, visto que eles seriam a base para a correção da atividade de tradução/retextualização.

• **2ª versão:**

Iniciamos então a análise de T2 trazendo primeiramente as observações feitas pelo tutor na correção de T1:

Quadro 14 - Observações na Correção T1

<b>Observações na Correção T1</b>
<p>En el guión que prepararon <u>no mencionaron dos</u> de los elementos clave para la elaboración de un texto. Por favor, lean atentamente el modelo de guión que disponibilizamos en el moodle. Estos 3 elementos no pueden faltar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• el contenido de carta (los objetivos que deseas alcanzar con la carta)</li> <li>• el público-meta</li> <li>• mencionar el periódico/revista para el cual la carta está dirigida</li> </ul> <p>Con esos 3 puntos definidos van a conseguir reelaborar la carta de manera más consciente, pues de la forma como la escribieron no se puede saber para quién la escribieron ni cuál es el periódico que desean publicarla. Así que la primera tarea es reescribir el guión de acuerdo con las observaciones que les hice.</p>

Deben también leer atentamente el primer párrafo del tópico I y donde dice “Carta del lector” hay un enlace que te lleva a un e-book con ejemplos de cartas de lectores para que puedan observar sus características, como: saludos direccionado al lector de la carta, identificación del autor de la carta: nombre, correo electrónico).

**IMPORTANTE:** En esta 1ª versión no les apunté las cuestiones gramaticales y estructurales. Así que les recomiendo que releen el texto con atención y verifiquen esas cuestiones estructurales, pues en la 3ª versión de la carta estos elementos serán considerados.

Para la 2ª versión tengan en cuenta los Criterios de textualidad (link en el enunciado del borrador 2) que son la base para la corrección del texto.

Cualquier duda que tengan, por favor, escríbanme.

Un abrazo,

Tutor

De acordo com as observações destacadas, verificamos que o tutor percebeu a ausência da definição do *público leitor* pelos alunos no roteiro, assim como do *meio* pelo qual o texto seria publicado. Com isso, ele solicitou aos alunos que observassem esses elementos para a segunda versão do texto, devendo refazerem também o roteiro<sup>6</sup>.

Além disso, o tutor também pediu aos alunos para que atentassem às características do gênero textual com o qual estavam trabalhando, retomando o material disponibilizado no *Moodle* que tratava do assunto, a fim de que pudessem rever alguns elementos referentes à forma do gênero que não se manifestaram em T1, como a saudação ao leitor, a despedida e a identificação dos autores. Por fim, o tutor solicitou aos alunos que observassem os *elementos de produção textual*, também disponibilizados no *Moodle*, posto que eles serviriam como critério para a correção dos textos em T2.

De posse dessas orientações, observamos que os alunos refizeram o roteiro, incluindo nele as informações solicitadas pelo tutor e também retomaram o texto, atentando para os encaminhamentos destacados.

A seguir, apresentamos então os parâmetros que foram redefinidos no novo roteiro:

---

6 Cabe aqui ressaltarmos que a proposta inicial da atividade previa apenas uma versão para o roteiro. Contudo, em casos como o de T onde o roteiro não apresentava a definição dos elementos básicos essenciais para a análise do texto, foi solicitado aos alunos que o refizessem e entregassem juntamente com a segunda versão do texto.

## 2ª versão do roteiro de T:

Quadro 15 - Segunda versão do roteiro de T

<b>Roteiro (final) T</b>	
Propósito da carta do leitor	Criticar e solicitar informações sobre a reciclagem do lixo na cidade de Joaçaba.
Leitor ideal da carta	Principalmente os jovens.
Lugar de publicação	Diário <i>Folha da Cidade</i> do município de Joaçaba.

Apoiados nessas novas definições apresentadas no roteiro, nossa análise da segunda versão do TM esteve ancorada, além dos pressupostos já anunciados, nos *elementos de produção textual* (BEAUGRANDE; DRESSLER (1981) e CASSANY (2000)), procurando averiguar se eles contribuíram para o aprimoramento da escrita dos alunos.

Apresentamos, a seguir, T2:

Quadro 16 - T2

<b>T2</b>
<p style="text-align: center;"><b>Carta del lector</b></p> <p>Escribo esta carta de Joaçaba, vengo hacer algunas preguntas del destino de nuestra basura. Lee un reportaje del periódico La Nación que se trata de la basura y como ella puede ser villano para nosotros. Peso a los jóvenes de nuestra ciudad: ¿Lo que se hace en nuestro municipio con la basura? Muchos preguntan cuál es el destino de la basura de nuestra residencia después de la recolección realizada por los camiones de la ciudad.</p> <p>Tengo conocimiento de la creación de campañas y proyectos desarrollados por el CDL de Joaçaba, con el fin de crear conciencia de la importancia de la recogida selectiva de la basura, corregir el destino de la reducción de residuos y desecho. ¿Logrará éxito con estas campañas? Sabemos como residentes y ciudadanos conscientes que es nuestro deber hacer la separación de nuestra basura para reciclaje para disminuir la basura “sin destino”.</p>

Los vertederos a cielo abierto se crean y cada vez más contaminan nuestro medio ambiente. Lo que sería una medida preventiva, termina por convertirse en un villano para nuestra población. Le pregunto si los lectores tienen el conocimiento de que medidas nuestra gestión municipal toma para remediar estos problemas. Por supuesto, mucho de ustedes han afilado la curiosidad y todavía se preguntan: ¿Qué medidas? Otro villano es nuestra basura digital que día tras día va en aumento en nuestro municipio.

¿Cuál es la inversión para la reutilización de estos materiales en nuestra ciudad? Creo que muchas de estas preguntas terminan olvidadas y permanecen sin respuesta, pero, sí, hay un buen ciudadano que leyendo esta carta sabe las respuestas a mis preguntas, que colabore y comparta su conocimiento.

Joana de Gusmão – joana@gmail.com

Desta forma, iniciamos nosso estudo de T2 retomando primeiramente aos dois elementos que não haviam sido definidos pelos alunos no primeiro roteiro (*leitor/receptor e meio*), visto que sem esses não tínhamos como avaliar se o *propósito* apresentado no roteiro e manifestado em T1 estava adequado ao novo público, em sua nova situação comunicativa.

Assim, ao analisarmos o novo roteiro de T, verificamos que o texto foi idealizado para os *leitores jovens do jornal local da cidade de Joaçaba*. Com isso, temos as definições de *público* para o qual a carta do leitor se dirige, bem como um *meio* onde ela possa circular e alcançar esse público.

De posse dessas informações, recorreremos à T2, a fim de encontrarmos nele elementos que nos permitissem atestar que a *intenção* comunicativa objetivada anteriormente, pode ser alcançada com a leitura do TM por seus leitores em seu contexto comunicativo.

Em T2, encontramos trechos nos quais os alunos, emissores do texto, se dirigem aos “jovens da cidade de Joaçaba”, como “*Peso a los jóvenes de nuestra ciudad* [Joaçaba]: ¿Lo que se hace en **nuestro municipio** con la basura?”, “*Le pregunto si los lectores tienen el conocimiento [...]*”, “*Por supuesto, mucho de ustedes han afilado la curiosidad [...]*”. A nosso ver, estes trechos confirmam que o texto está dirigido ao público anunciado no roteiro.

Com relação ao *meio*, T2 se apresenta como um texto cujas características, tanto de forma como de conteúdo e, sobretudo, de função ao nosso entender o permitem ser veiculado em um jornal local como idealizado no roteiro pelos alunos.

Baseados nessas análises, percebemos que os alunos direcionaram o *propósito* comunicativo do texto a um público/leitor determinado, bem como definiram um suporte capaz de veicular o texto. Essas condições nos possibilitam analisar o texto sob o elemento de elaboração textual da *intencionalidade*, sendo esse o primeiro dos elementos que analisaremos a partir da segunda versão.

Esse elemento está diretamente relacionado com o *propósito* ou *intenção* comunicativa formulada por Nord (1991[1988]) em seu modelo de análise pré-traslativo, para quem a *intenção* é considerada um fator muito importante, visto que é ela que define os parâmetros de produção do texto. Segundo Beaugrande e Dressler (1981), a *intencionalidade* se manifesta pelas ações do emissor do texto (como informar, impressionar, convencer, ofender, emocionar, advertir, entre outras) e das escolhas linguísticas feitas por ele, de modo a produzir um instrumento textual que veicule suas intenções.

Como vimos no roteiro de T1, ratificado em T2, o propósito dos alunos de T era *criticar e solicitar informações sobre a reciclagem do lixo na cidade de Joaçaba*. Ainda na análise de T1, encontramos elementos linguísticos que comprovavam a materialização dessas intenções no texto, contudo como este se encontrava endereçado a nenhum leitor específico, não era possível conceber se a função comunicativa se cumpriria. Já em T2, encontramos um leitor em prospecção para o texto, identificado em elementos linguísticos anteriormente apresentados. Com isso, podemos conceber que a *intencionalidade* manifestada em T apresenta condições de produzir sentido ao seu leitor em seu contexto sócio-histórico-cultural.

Na continuidade da análise dos *elementos de produção textual*, temos a *aceitabilidade*. Diferentemente da *intencionalidade*, que está relacionada ao emissor do texto, a *aceitabilidade* está dirigida ao receptor deste, que irá aceitá-lo, mais ou menos, conforme compartilhar de conhecimentos, informações, crenças e valores que nele se apresente, assim como seu gênero. Em T2, a partir do momento em que os alunos nos deram a conhecer o público para o qual haviam pensado o texto que estavam produzindo, foi possível constatar que pode ser *aceito* por esse leitor.

Tal afirmação parte de algumas considerações feitas a respeito dos *jovens moradores da cidade de Joaçaba*, leitores de um jornal local, sendo esses idealizados como os *leitores* para o texto produzido pelos alunos.

Sobre o jovem cidadão da cidade de Joaçaba, podemos considerar que possivelmente ele apresenta conhecimentos sobre a temática da

reciclagem do lixo, visto que esse é um tema atual, de interesse social e que faz parte do cotidiano das cidades. Além disso, por ser um cidadão leitor de um jornal local, podemos inferir que esse jovem conheça ou tenha algum conhecimento sobre as temáticas locais que são tratadas no jornal, quem sabe até de programas desenvolvidos pela prefeitura da cidade. Ainda, por ser um leitor de jornal, podemos conceber que esse jovem tem conhecimentos sobre os gêneros que nele circulam, assim como suas características e funções.

Do ponto de vista tradutório<sup>7</sup>, a partir da perspectiva de Nord (2012[1988]), “o receptor do TM se diferencia do receptor do TF, principalmente por pertencer a uma outra comunidade linguístico-cultural<sup>8</sup>”. (NORD, 2012 [1988], p. 65)

Por essa razão, para a autora, “uma tradução nunca poderá dirigir-se ao *mesmo* receptor que o seu original” (NORD, 2012[1988], p. 65, grifo da autora)<sup>9</sup>. Sobre isso, é possível percebermos em T2 que seus leitores (*jovens da cidade de Joaçaba*), embora pertencentes a um novo contexto comunicativo e não tendo sido definido no roteiro, preservam características semelhantes às do leitor do TF que, segundo a análise dos alunos (quadro 14), era composto por “*pessoas preocupadas com a qualidade de vida e com as questões fundamentais da cidade de Buenos Aires*”.

A nosso ver, essa semelhança se deve, dentre outras razões, a algumas características do gênero carta do leitor, como a questão do *tema*. Normalmente, os temas que se apresentam nesse gênero textual dizem respeito ao cotidiano vivenciado por indivíduos de determinada comunidade cultural, social e historicamente situada. Isso nos permite afirmar que mesmo tratando de gêneros textuais diferentes (reportagem e carta do leitor) em contextos culturais distintos é possível encontrarmos características semelhantes com relação aos seus leitores.

Uma outra característica do gênero é com relação ao *meio* no qual ele circula, que por ser geralmente veiculado em suportes como jornais e revistas, tal como o gênero reportagem, apresenta como leitores

<sup>7</sup> Na análise da primeira versão do TM, utilizaremos apenas os elementos referentes ao modelo de análise pré-traslato elaborado por Nord (2012[1988]). Isso porque, na primeira versão da atividade, os alunos ainda não tinham sido apresentados aos conceitos da linguística do texto, tratados nesta pesquisa a partir dos trabalhos de Beaugrande & Dressler (1997[1981]) e Cassany (2000).

<sup>8</sup> “El receptor del TM se diferencia del receptor del TB, ante todo, por su pertenencia a otra comunidad linguístico-cultural”. (NORD, 2012[1988], p. 65)

<sup>9</sup> “En ese sentido, una traducción no se puede nunca dirigir al *misimo* receptor que el original”. (NORD, 2012[1988], p. 65, grifo da autora)

cidadãos interessados em temáticas que são tratadas por esses meios. Tais parâmetros nos possibilitam encontrar semelhanças entre os leitores de ambos os textos, ainda que estejam situados em contextos diferentes.

As considerações acima delineadas sobre o leitor, pertencente ao ideário dos alunos para o texto, nos permitem afirmar que esse leitor apresenta condições de receber e produzir sentido pela leitura da carta do leitor.

Seguindo nossa análise, investigamos em T2 o elemento da *informatividade*. Como vimos anteriormente neste trabalho, esse elemento está relacionado ao equilíbrio entre informações novas e velhas reveladas em um texto, ou seja, aquilo que é considerado como dado e aquilo que é novo.

Ao analisarmos o texto, observamos que em T2 ocorre a presença de informações que, a nosso ver, não são informações novas para o leitor. Alguns exemplos são: “*como residentes y ciudadanos conscientes es nuestro deber hacer la separación de nuestra basura para reciclaje para disminuir la basura ‘sin destino’*”, “*Los vertederos a cielo abierto se crean y cada vez más contaminan nuestro medio ambiente*”, “*Lo que sería una medida preventiva, termina por convertirse en un villano para nuestra población*” e “*Otro villano es nuestra basura digital que día tras día va en aumenta*”.

Como vimos nos exemplos apresentados, informações como “é dever dos cidadãos fazer a coleta seletiva do lixo” ou “os aterros sanitários a céu aberto contaminam o meio ambiente” ou ainda “o lixo digital aumenta a cada dia” são já conhecidas por aqueles que se interessam por temas do cotidiano e leem jornais, ou seja, o público leitor do texto. Contudo, elas são consideradas pelos emissores do texto como essenciais para a compreensão do tema tratado, demonstrando de que ponto se está falando.

Em contrapartida, há também outras informações, as quais consideramos novas para o leitor. Um exemplo disso é: “*Tengo conocimiento de la creación de campañas y proyectos desarrollados por el CDL de Joaçaba, con el fin de crear conciencia de la importancia de la recogida selectiva de la basura, corregir el destino de la reducción de residuos y desecho*”.

De nossa parte, essa informação sobre a CDL da cidade de Joaçaba figura como a mais relevante no sentido de dado novo ou de conhecimento novo para o leitor, visto que não é tão comum as pessoas estarem informadas sobre as campanhas que este órgão desenvolve nos municípios.

Aqui, a nosso ver, podemos relacionar a *informatividade* ao fator *pressuposição* de Nord (2012[1988]), posto que para que ocorra o esperado equilíbrio de informações em um texto, faz-se necessário



que seu o emissor, após definir o propósito comunicativo, analise que informações sobre o tema tratado podem ser pressupostas pelo leitor e quais são necessárias informar para que o mesmo possa ser compreendido conforme o desejado.

Em T2, diante do que expomos, o que podemos perceber é que ocorre um equilíbrio entre informações novas e já conhecidas, permitindo que se afirme que o elemento da *informatividade* se realiza no texto.

Seguindo, então, com nossa análise, vamos ao elemento da *intertextualidade*. Segundo Beaugrande e Dressler (1981), esse elemento corresponde aos fatores que fazem com que a compreensão de determinado texto (ou informação presente nele) por seu receptor seja *dependente* do conhecimento acerca de outro(s) texto(s). Dito de outra forma, seria aquela informação que não está presente no texto, mas que se faz necessária para a compreensão de uma ideia, de um conceito ou, dependendo do caso, da compreensão total de um texto.

Em T2, encontramos um exemplo de *intertextualidade restrita e explícita* (conforme Koch 1997) no seguinte trecho: “*Lee un reportaje del periódico La Nación que se trata de la basura y como ella puede ser villano para nosotros*”.

Por esse exemplo, podemos afirmar que a leitura da reportagem do jornal *La Nación* se faz necessária para que a informação “como o lixo pode ser um vilão para as pessoas” possa ser melhor compreendida, o que confirma a ocorrência da *intertextualidade* no texto.

Além disso, ao indicar que o tema tratado na carta do leitor foi lido anteriormente no jornal *La Nación*, temos no texto um importante elemento do ponto de vista do gênero textual em que ele se insere. Isso porque, geralmente, quando um leitor de um jornal ou uma revista escreve uma carta do leitor a um desses suportes, ele visa, normalmente, criticar, elogiar ou acrescentar informações a respeito de um tema tratado por esses em sua edição anterior. Ao verificarmos que os alunos trouxeram essa informação em T2, constatamos que estes procuraram aprimorar o texto, apresentando nele novos elementos que correspondem ao gênero, conforme orientações do tutor.

Dando continuidade à análise do texto, partimos para o estudo dos elementos intralinguísticos, começando com a *coesão*.

A *coesão*, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981), corresponde aos processos de sequenciação que asseguram uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.

Conforme destacamos no capítulo anterior, neste trabalho buscamos analisar os elementos coesivos ancorados em dois mecanismos coesivos alvitados por Koch (2013[1989]): *referenciação* e *sequenciação*, buscando destacar no texto, não apenas a retomada e a sequenciação de elementos textuais, comprovando que este é coeso, mas também tentando compreender o porquê das escolhas feitas pelos alunos.

Analisando então o T2, buscamos focalizar nossa atenção em alguns elementos, que são a nosso ver centrais para a compreensão do propósito do texto, como a referência ao leitor e ao tema central.

Com relação ao leitor, verificamos que os emissores do texto buscam promover um diálogo com esse, referenciando-o com diferentes termos. O primeiro que aparece é “jóvenes” no trecho “*Peso a los jóvenes de nuestra ciudad: ¿Lo que se hace en nuestro municipio con la basura?*”. A nosso ver, o uso do substantivo foi feito com a intenção de se dirigir diretamente ao público leitor do texto, conforme informado no roteiro.

No parágrafo seguinte, os alunos retomam esse referente utilizando dois adjetivos, conforme o trecho: “*Sabemos como **residentes** y **ciudadanos** conscientes que es nuestro deber hacer la separación de nuestra basura para reciclaje para disminuir la basura ‘sin destino’*”. Aqui, entendemos que os termos foram utilizados, primeiramente, para atribuir qualidades e, ao mesmo tempo, responsabilidades ao leitor também com o intuito de se aproximar desse leitor, incluindo-se nessas responsabilidades, no uso da primeira pessoa do plural *nós*.

Mais adiante, no terceiro parágrafo, os emissores do texto retomam seus leitores, buscando novamente um diálogo por intermédio de perguntas, como feito no primeiro parágrafo, só que desta vez, de forma indireta, dirigindo-se a eles da seguinte forma: “*Le pregunto si los **lectores** tienen el conocimiento de que medidas nuestra gestión municipal toma para remediar estos problemas*”. A nosso entender, o uso do substantivo “lectores” buscou acentuar o tom de diálogo, desejado em todo o texto e retomado posteriormente no mesmo parágrafo com o termo “muchos de ustedes”, no seguinte trecho: “*Por supuesto, **mucho de ustedes** han afilado la curiosidad y todavía se preguntan: ¿Qué medidas?*”.

Por último, os autores se referem ao leitor, de certa forma, para intimidá-lo ou convidá-lo a responder às perguntas feitas na carta do leitor, por meio do termo “buen ciudadano”: “[...] *si, hay un **buen ciudadano** que leyendo esta carta sabe las respuestas a mis preguntas, que colabore y comporta su conocimiento*”.

No nosso entendimento, a referência ao leitor foi feita de forma bastante coesa pelos emissores do texto, buscando retomá-lo em todo o corpo textual, valendo-se de termos sinônimos e de adjetivos que contribuíram para o alcance da intenção comunicativa desses.

Ainda, no que tange a coesão referencial, analisamos como ocorreu a retomada do tema central do texto em sua composição. Sobre esse, observamos que os alunos tiveram mais dificuldades de substituir o termo “basura”, fazendo com que ele se repetisse muito ao longo do texto. Um exemplo disso está no primeiro parágrafo, no qual o termo é apresentado pela primeira vez já na primeira linha do texto: “*Escribo esta carta de Joaçaba, vengo hacer algunas preguntas del destino de nuestra **basura***”. E, em seguida, se repete três vezes no mesmo parágrafo: “*Lee un reportaje del periódico La Nación que se trata de la **basura** [...]*”, “*¿Lo que se hace en nuestro municipio con la **basura**?*” e “*Muchos preguntan cuál es el destino de la **basura** de nuestra residencia [...]*”.

Essa repetição também ocorre bastante no segundo parágrafo do texto (um número de três), ainda que apareçam outros termos substitutivos como “desechos” e “resíduos”. A nosso ver, isso ocorreu, especialmente, por se tratar de um termo de pouco conhecimento dos alunos, fato que os limitou ao uso de poucos sinônimos no texto.

Analisando a coesão, do ponto de vista *secuencial*, encontramos alguns exemplos onde as ideias apresentadas são encadeadas de forma bastante coesa e adequada à *modalidade retórica* argumentativa, que, como vimos, predomina neste gênero textual. No primeiro parágrafo, o conectivo “después de”, indica uma sequência temporal de ações, referindo-se ao destino dado ao lixo, depois que é recolhido das residências. Já no segundo parágrafo, o conectivo “con el fin de” designa a intenção dada à campanha de desenvolvida pelo órgão do município. Mais adiante, no terceiro parágrafo, o termo “por supuesto” pressupõe uma atitude do leitor do texto com relação a uma das ideias apresentadas no parágrafo (medidas para resolver o problema).

Esses são alguns exemplos que demonstram o encadeamento de ideias apresentadas, colaborando, de forma mais ampla, para a progressão do tema central (destino do lixo) ao longo do texto.

Entretanto, encontramos alguns exemplos nos quais as ideias poderiam ser melhor conectadas, como no início do primeiro e do terceiro parágrafo, onde observamos que o uso de conectores poderia melhorar o encadeamento das informações apresentadas.

A nosso ver, as dificuldades apresentadas com relação à coesão são comuns aos alunos, visto que ainda estão adquirindo a língua estrangeira e que os processos de conexão entre as ideias, sejam elas apresentadas de forma oral ou escrita, são sempre complexos e, às vezes, mais demorados de serem consolidados. Além disso, não podemos ignorar o fato de que muitas vezes essas dificuldades são advindas de falta de prática da escrita, sobretudo em língua materna.

Neste trabalho, ao entendermos que o texto se constrói em um processo, acreditamos que quando revisitam seus textos, guiados pelas orientações e observações dos tutores, os alunos têm a oportunidade de amadurecer suas ideias e seus conhecimentos sobre a própria atividade de escrita, fazendo com que, a longo prazo, eles melhorem e aprimorem essa competência.

Diante disso, retomaremos o item da coesão na versão final do texto, procurando observar se houve alguma mudança no texto, já que vimos que o mesmo ainda pode ser aprimorado pelos alunos sob o critério da *coesão*.

Seguimos, assim, para a análise do elemento da *coerência*. A *coerência* textual é concebida como o elemento fundamental da textualidade. Ela está relacionada não apenas *com* as informações contidas em um evento comunicativo, mas, principalmente, em *como* elas estão organizadas de maneira a construírem um todo capaz de produzir sentido quando lido por seu leitor. Esse sentido corresponde, principalmente, ao leitor do texto, que irá alcançá-lo, mais ou menos, de acordo com suas experiências e vivências de mundo, assim como de seus conhecimentos sobre o tema tratado.

No que corresponde à organização do texto, verificamos que T2 apresenta seus argumentos e suas ideias de forma organizada e consistente, permanecendo estas com foco no tema central proposto (reciclagem do lixo), permitindo que o seu leitor, que como vimos na análise do elemento da *aceitabilidade* está adequado aos propósitos comunicativos do texto, possa alcançar a intenção comunicativa desejada com sua leitura.

Dando continuidade à nossa análise, seguimos para o elemento da *adequação*. Conforme descrevemos anteriormente, a *adequação* concerne às escolhas de variedade e ao registro que vão imperar no corpo textual de acordo com a situação comunicativa em que esse se manifeste. Dito de outra forma, corresponde às características do lugar, espaço e tempo, tal como do meio pelo qual o texto é divulgado, o gênero e os sujeitos envolvidos no evento comunicativo.

Ao considerarmos que o texto em análise foi produzido para ser veiculado no suporte jornal, entendemos que não deva apresentar linguagem vulgar ou que não condiga com o referido meio de comunicação. Essa afirmação se confirma ao estudarmos as características linguísticas do texto, as quais se apresentam em uma variedade dialetal padrão e de fácil entendimento para o público que foi idealizado.

Além disso, também identificamos no texto marcas de um registro informal da língua, que se comprova, principalmente, pelo uso da primeira pessoa, conforme os exemplos: “*Escribo esta carta [...]*”, “*vengo hacer [...]*”, “*Lee un reportaje del periódico [...]*”, “*Peso a los jóvenes [...]*”, “*Tengo conocimiento [...]*”, entre outros.

Por estas informações citadas, podemos afirmar que a linguagem apresentada na carta do leitor está adequada ao seu gênero, contribuindo para que esse se concretize em um evento comunicativo capaz de alcançar seu leitor.

Por último, terminamos a análise de T2, lembrando que o último *elemento de produção textual* a ser analisado, a *correção gramatical*, só foi cobrado dos alunos na última versão do texto e por essa razão só será analisado nessa.

Tendo, desta forma, terminado nossa análise no que corresponde a segunda versão do texto de T, fazemos algumas considerações sobre os aprimoramentos realizados com relação à primeira versão.

Primeiramente, mencionamos o direcionamento do *propósito* comunicativo a um público/leitor determinado, o que, de acordo com Cassany (1997), torna os alunos mais próximos de escritores competentes, já que para esse autor, ter consciência da *audiência/público receptor* é uma das estratégias de composição básicas consideradas pelo escritor competente. A nosso ver, esse direcionamento nos permitiu analisarmos a atividade realizada pelos alunos por meio das lentes das teorias que embasam este trabalho de forma mais completa, visto que a partir do conhecimento do público leitor pudemos analisar o texto sob a perspectiva dos elementos de produção textual, o que não seria possível sem a identificação deste parâmetro.

Além disso, também percebemos outros aprimoramentos importantes, como a definição do meio pelo qual a carta do leitor seria divulgada e outras mudanças relacionadas à forma do gênero (a presença de parágrafos e de um contato ao final da carta, por exemplo).

Esses e outros elementos que foram revisitados no texto de T1 para T2, a partir do direcionamento dos tutores, comprovam, até o momento, a hipótese que move este trabalho de que a tradução, concebida a partir da linguística do texto como uma retextualização, e essas, assim como toda produção escrita, entendidas como um processo de construção, contribuem para o desenvolvimento da escrita em sala de aula de ELE.

Com isso, partimos para a análise da terceira e última versão do texto, momento em que os alunos deveriam atentar, sobretudo ao elemento da *correção gramatical*.

- **Versão final:**

Para a análise da última versão do texto, verificamos, primeiramente as observações feitas pelo tutor na correção de T2:

Quadro 17 - Observações na correção de T2

Correção de T2	
Carta del lector Saludo a tu lector]	Tutor Debes revisar el título
Escribo esta carta del Joaçaba, vengo hacer algunas preguntas del destino de nuestra basura. [E]s] un reportaje del periódico La Nación que [se] trata de la basura y como ella puede ser villano para nosotros. Pese] a los jóvenes de nuestra ciudad: [Lo que se hace en nuestro municipio con la basura] Muchos preguntan cuál es el destino de la basura de nuestra residencia después de la recolección realizada por los camiones de la ciudad.	Tutor Debes saludar a tus lectores
Tengo conocimiento de la creación de campañas y proyectos desarrollados por el CDL de Joaçaba, con el fin de crear conciencia de la importancia de la recogida selectiva de la basura, corregir el destino de la reducción de residuos y desecho. [Lograré éxito con estas campañas? Sabemos como residentes y ciudadanos conscientes que es nuestro deber hacer la separación de nuestra basura para reciclaje para disminuir la basura "sin destino".	Tutor Observar el uso de la preposición
Los verdaderos a ciclo abierto se crean y cada vez más contaminan nuestro medio ambiente. Lo que sería una medida preventiva, termina por convertirse en un villano para nuestra población. La pregunto si los lectores tienen el conocimiento de que medidas nuestra gestión municipal toma para remediar estos problemas. Por supuesto, mucho de ustedes han afiliado la curiosidad y todavía se preguntan: ¿Qué medidas? Otro villano es nuestra basura digital que día tras día va en [umenta] en nuestro municipio.	Tutor Observar la conjugación del verbo "leer"
¿Cuál es la inversión para la reutilización de estos materiales en nuestra ciudad? Creo que muchas de estas preguntas terminan olvidadas y permanecen sin respuesta, pero, si hay un buen ciudadano que leyendo esta carta sabe las respuestas a mis preguntas, que colabore y comparta] su conocimiento.	Tutor Acá no utilizamos el pronombre complemento.
Joana de Guimarães - joana@gmail.com	Tutor Observar la conjugación del verbo "pedir"
	Tutor Atentar para la repetición de este término en el texto.
	Tutor Atentar para la ortografía de la palabra.
	Tutor Atentar para la ortografía de la palabra.

A partir observações feitas na correção de T2, podemos ver que o tutor orientou à T para que atentasse, no texto, aos elementos relacionados com as características da forma e estrutura do gênero *carta do leitor*, como por exemplo, o título e a saudação inicial. Também foi sugerido à T que observasse alguns elementos que correspondem à coesão textual do texto. Por fim, foram repassadas orientações de ordem *ortográfica e gramatical*, como a observação da ortografia de palavras, a colocação pronominal e a conjugação de verbos.

Tais apontamentos evidenciam que o enfoque dado na última correção do texto esteve voltado aos elementos gramaticais, ressaltando, quando necessário, outros elementos que ainda poderiam ser aprimorados pelos alunos.

Diante disso, ao analisarmos a versão final do TM de T, procuramos investigar se os apontamentos feitos pelo tutor foram observados pelos alunos.

Quadro 18 - T3

<b>T3</b>
<b>El destino de la basura</b>
<b>Caro lector</b>
<p>Escribo esta carta desde Joaçaba, vengo hacer algunas preguntas del destino de nuestra basura. Leí un reportaje del periódico La Nación que trata de la basura y como ella puede ser villano para nosotros. Pido a los jóvenes de nuestra ciudad: ¿Lo que se hace en nuestro municipio con la basura? Muchos preguntan cuál es el destino de la basura de nuestra residencia después de la recolección realizada por los camiones de la ciudad.</p> <p>Tengo conocimiento de la creación de campañas y proyectos desarrollados por la CDL de Joaçaba, con el fin de crear conciencia de la importancia de la recogida selectiva de la basura, corregir el destino de la reducción de residuos y desecho. ¿Logrará éxito con estas campañas? Sabemos como residentes y ciudadanos conscientes que es nuestro deber hacer la separación de nuestra basura para reciclaje para disminuir la basura “sin destino”.</p> <p>Los vertederos a cielo abierto se crean y cada vez más contaminan nuestro medio ambiente. Lo que sería una medida preventiva, termina por convertirse en un villano para nuestra población. Le pregunto si los lectores tienen el conocimiento de que medidas nuestra gestión municipal toma para remediar estos problemas. Por supuesto, mucho de ustedes han afilado la curiosidad y todavía se preguntan: ¿Qué medidas? Otro villano es nuestra basura digital que día tras día va en aumento en nuestro municipio.</p> <p>¿Cuál es la inversión para la reutilización de estos materiales en nuestra ciudad? Creo que muchas de estas preguntas terminan olvidadas y permanecen sin respuesta, pero, sí, hay un buen ciudadano que leyendo esta carta sabe las respuestas a mis preguntas, que colabore y comparta su conocimiento.</p>
Joana de Gusmão (joana@gmail.com)

Ao analisarmos, então, a versão final do TM produzido por T, constatamos que os alunos atentaram para as observações feitas pelo tutor, buscando fazer as modificações sugeridas, na tentativa de aprimorar ainda mais o texto e deixá-lo ainda mais adequado ao seu gênero e ao seu leitor.

Primeiramente, observamos como foram abordados os apontamentos feitos pelo tutor com relação ao gênero textual. Conforme esse, ainda faltavam no texto a presença de alguns elementos importantes que caracterizam a *carta do leitor*, como uma saudação inicial e outra final, dirigidas ao leitor do texto, bem como uma melhora no título do texto, que estava muito genérico, buscando adequá-lo ao tema trabalhado.

Com relação a essas observações, verificamos que algumas delas foram revistas por T em T3, como o título que foi refeito, apresentando agora elementos que caracterizam melhor o tema do texto e a saudação inicial, que antes não aparecia e que agora está contemplada em T3, dirigindo-se ao leitor da carta.

Ainda que tenhamos percebido a ausência de uma saudação final, que também é característica do gênero *carta do leitor*, embora seja um elemento considerado facultativo, constatamos que, no que corresponde às observações feitas à T com relação ao gênero, constatamos nos exemplos supracitados que houve o aprimoramento dessas no texto, tornando-o ainda mais adequado ao seu gênero textual.

Além disso, outro elemento que foi bastante observado na correção de T2 foi a correção *de elementos ortográficos e gramaticais*.

Sobre isso, primeiramente, averiguamos elementos como a conjugação dos verbos “ler” e “pedir”, visto que nas outras versões do texto eles não estavam conjugados de forma correta na língua espanhola. Estes verbos foram revistos e corrigidos por T na última versão.

Em seguida, analisamos uma sugestão de substituição da preposição “de” na expressão do primeiro parágrafo: “*escribo esta carta de Joaçaba*”, posto que em língua espanhola o uso dessa não é muito adequado para a informação que se deseja comunicar. Aqui, os alunos também revisaram o uso da preposição, buscando uma que estivesse mais adequada na língua espanhola, substituindo-a pela preposição “desde”, mais adequada à situação na língua espanhola.



No que tange às observações sobre problemas de ortografia de palavras, como “aumento” e “comparta”, essas também foram revisadas por T.

Encerrando a análise, constatamos que houve a eliminação do pronome de complemento “se” em uma situação inadequada no texto, conforme a revisão feita por T.

Contudo, embora a maioria dos elementos destacados pelo tutor tenha sido retomado por T e modificado de forma adequada em T3, observamos que um deles não foi revisitado pelos alunos: o termo “basura”, que, ainda que tenha tido sua repetição apontada pelo tutor, não foi revisto na última versão do texto. A nosso ver, isso ocorreu, dentre outras razões, por se tratar de um termo bastante específico, o qual exigia mais conhecimentos linguísticos ou mais pesquisa por parte de T. De todo modo, ainda que sua substituição tornasse T3 mais coeso, acreditamos que o fato de isso não ter ocorrido não impede a compreensão do seu propósito comunicativo por parte do seu leitor.

Por fim, ao chegarmos ao final da análise de T3, tendo avaliado todo o processo de tradução/retextualização percorrido por T, podemos afirmar, com base os pressupostos teóricos que ancoram este trabalho, que os elementos que compõem o TF foram traduzidos/retextualizados por T ao gênero textual *carta do leitor*, a qual apresenta um novo propósito comunicativo e está dirigida a um novo público e a uma nova cultura.

Além disso, pela análise dos *elementos de produção textual* feita a partir de T2 concluímos que houve um aprimoramento do texto de T, chegando a um TM capaz de comunicar seu propósito ao seu leitor pelo novo gênero textual, na nova situação comunicativa.

Assim sendo, a seguir apresentamos a análise da atividade realizada pela dupla de alunos pertencente ao polo de Itajaí -I.

#### 4.1.2 Texto I

##### 1ª versão:

Tal como fizemos na análise do texto de T, iniciamos o estudo de I, apresentando, primeiramente, a análise do TF feita por esses, a qual pode ser visualizada abaixo:

Quadro 19 – Análise do TF feita por I

<b>Análise do TF feita por I</b>
<p><b>1 ¿Cuál es el propósito del texto?</b></p> <p><i>El propósito del texto es informar el lector acerca de la importancia de la selectiva de basura con la finalidad de reciclar la basura en la ciudad de Buenos Aires.</i></p>
<p><b>2 ¿Quién es lector ideal del texto?</b></p> <p><i>Todas las personas que viven en Buenos Aires y tambien puede ser direccionado a toda las personas que vivem en grandes ciudades com problemas de basuras y es un texto que traduce la realidad de muchas otras ciudades del mundo.</i></p>
<p><b>3 ¿Qué tipo de lenguaje se usa en el texto?</b></p> <p><i>El texto usa una lenguaje simplificada, atractiva e de fácil conocimiento del oyente, para poder ayudar no trato con la basura.</i></p>
<p><b>4 ¿Cuál es el contexto de producción del texto?</b></p> <p><i>El texto es producido en respuesta a una cituación que urge solución en Buenos Aires que es la redirección de la basura a reciclajen y no a perda de un material tan importante, y sobre lo que hacer com la basura.</i></p>

Por meio das respostas dadas por I às questões que guiaram a análise, observamos que essas entraram em contato com os elementos que compõem o contexto de produção do TF, podendo, então, seguir para a produção do seu TM com mais propriedade.

Além disso, observamos também algumas dificuldades de I em relação à escrita em língua espanhola. Um exemplo disso é a mudança de gênero de palavras, como “linguagem” e “reciclagem”, que em língua espanhola se configuram como palavras masculinas, mas que na análise de I é precedida de artigos femininos, demonstrando um conhecimento ainda não assimilado por eles.

A nosso ver, esses exemplos reforçam o entendimento que subjaz este trabalho: embora os alunos participantes deste estudo estejam em um momento do curso, no qual se considera que tenham um conhecimento a nível intermediário da língua espanhola, ainda é possível identificarmos dificuldades em elementos mais básicos dessa, como o gênero de palavras. No nosso entendimento, uma das maneiras de ajudá-los a desenvolver esta habilidade é pelas atividades de produção escrita, como a que é proposta neste estudo.

Desta forma, seguimos com nossa análise, focalizando nosso estudo na produção de **II**. Tal produção, conforme visto anteriormente em **T**, deveria ser elaborada a partir de um roteiro, sendo esse o lugar onde os alunos poderiam organizar os parâmetros que guiarão a produção do seu TM.

Ao buscarmos o roteiro de **I**, observamos, contudo, que ele não foi entregue com o **II**, conforme solicitado na atividade, o que nos impediu de analisarmos a produção de **II**, visto que nossa análise seria feita a partir dos elementos definidos no roteiro.

Por outro lado, ainda que não tenham entregue o roteiro, estamos seguros em afirmar que os alunos produziram seu texto ancorados em um propósito comunicativo a ser dirigido a um público leitor específico, podendo essas afirmações serem comprovadas a partir de elementos encontrados em **II**, conforme mostramos a seguir.

#### Quadro 20 - II

<b>II</b>
¡El Reciclaje de la Basura!
<p>Visualmente la basura en la calle no es algo Bueno para ninguna ciudad. Cada día tenemos más basura y menos gente responsable por esa basura producida. Hace falta una conciencia de que la basura no es una cosa aislada o individual, sino un problema colectivo, o sea, que es de responsabilidad de todos. Una de las grandes dificultades que tenemos en la ciudad de Itajaí, Santa Catarina, es que la basura que las personas tiran a la calle van a las alcantarillas y obstruyen la salida del agua perjudicando toda la ciudad.</p> <p>La mayor parte de la basura que está por las calles podría ser reaprovechada en muchos otros lugares, vemos muchos papeles, plásticos, botellas de PET, que podrían ser utilizadas en una empresa de reciclaje, pero están dejando nuestra ciudad cada día más sucia.</p> <p>Nosotros tenemos una recogida selectiva de basura en nuestra ciudad que no es mucho utilizada por las personas que aquí viven. Muchas personas reclaman que la recogida selectiva debería ser hecha más veces por semana, pero las personas necesitan saber que todo eso son gastos grandes para el gobierno, y es un dinero que no puede ser desperdiciado con la contratación de camiones y formación de personas para trabajar con la colecta.</p>

Muchas veces vemos los camiones pasando por las calles recogiendo solo dos bolsas de basura. O sea, este trabajo no depende solo del gobierno, sino de todos nosotros. Hay muchas casas que no hacen la separación y dificultan el trabajo de los colectores.

La relación que la ciudad tiene con la basura tiene que ser una relación de cariño y cuidado, separando la basura húmeda de la basura seca, lavando las botellas y siempre teniendo la certeza del día de la colecta, para que el material no sea colectado junto con la basura no reciclable.

Para tener la certeza de que el dinero público está siendo bien gastado, es ver que la basura está siendo colectada de forma correcta y ver que el órgano público esta respetando sus ciudadanos, proviniendo el agua buena, la energía necesaria, las calles limpias y la colecta de la basura.

Luego, podemos unirnos a este movimiento, cuidando de nuestra basura. Con esto también estaremos cuidando de nuestros recursos naturales y de nuestra ciudad, separando los materiales reciclables y incentivando a la gente a hacer la separación de la basura, para que cada día más podamos ver menos árboles cortadas y un ambiente más limpio y seguro.

Em II, encontramos exemplos como os trechos: “*Cada día tenemos más basura y **menos gente responsable por esa basura** producida. **Hace falta una conciencia de que la basura no es una cosa aislada o individual, sino un problema colectivo, o sea, que es de responsabilidad de todos**” e “*Nosotros **tenemos una recogida selectiva** de basura en nuestra ciudad **que no es mucho utilizada por las personas que aquí viven**”, que nos indicam, ainda, que não conseguimos realizar uma análise mais detalhada do texto, que o tema da “reciclagem do lixo” foi abordado pelos alunos com foco nas dificuldades que os próprios moradores da cidade de Itajaí têm de reciclar o lixo. Esses exemplos comprovam que os alunos pensaram em um objetivo comunicativo a ser alcançado com o texto, mesmo que não nos tenham informado.**

Além disso, também é possível antecipar que este foi direcionado a um público envolvido com a causa do lixo, o qual parece envolver os cidadãos da cidade de I. Alguns exemplos disso são: “[...] **podemos unirnos a este movimento, cuidando de nuestra basura**” e “[...] **estaremos cuidando de nuestros recursos naturales y de nuestra ciudad** [...]”.

Com isso, também comprovamos que os alunos pensaram em um leitor por quem desejariam que o seu TM fosse lido.

As observações que citamos elucidam que, ao redigirem seu texto, os alunos de **I** necessariamente organizaram, ainda que mentalmente, um projeto de dizer e o direcionaram a um público receptor.

Contudo, ainda que o contexto de realização da atividade e as próprias informações retiradas do texto nos permitam “supor” quais foram as intenções comunicativas que moveram a escrita de **I**, bem como o público receptor imaginado para o seu TM, uma análise concreta desses elementos, de acordo com a proposta desta pesquisa, só é possível tendo em mãos o roteiro de **I**.

Dessa forma, a fim de averiguarmos se nossas suposições estão em conformidade com o pensado por **I**, e também buscando verificar como os elementos ausentes em **II** foram tratados pelo tutor em sua correção, de forma a nos permitir uma análise mais apurada do TM de **I**, seguimos para o estudo de **I2**, o qual é precedido pela correção de **II**.

### **2ª versão:**

Tal como fizemos quando analisamos o processo de tradução/ retextualização de **T**, iniciamos a análise de **I2**, trazendo, primeiramente, os apontamentos feitos pelo tutor na correção de **II**:

Quadro 21 - Observações na Correção **II**

<b>Observações na Correção <b>II</b></b>
<p><b><i>Hola alumno y alumna,</i></b></p> <p>En primer lugar, faltó enviar el guión que deberían haber elaborado con el objetivo de planear lo que iban a tratar en la carta.</p> <p>En el guión deben mencionar (lean atentamente el modelo de guión que disponibilizamos en el moodle)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• el contenido de carta</li> <li>• el público-meta</li> <li>• mencionar el periódico para el cual la carta está dirigida</li> </ul>

Con esos 3 puntos definidos van a conseguir reelaborar su carta de manera más consciente, pues de la manera como la escribieron no se puede saber cuáles son realmente sus objetivos, para quién la escriben, cuál es el periódico, o sea, no se sabe cuál es su propósito.

Em este momento sin el guión no puedo evaluar y decirles si cumplieron con sus objetivos, ¿me entienden? El guión hace parte del proceso de escritura.

Atención: la carta está muy extensa, normalmente este tipo de texto es más sucinto, pues los lectores no tienen mucho espacio para escribir en el periódico. Vean los ejemplos de cartas de lectores que disponibilizamos en el e-book.

IMPORTANTE:

- En esta primera versión no les apunté las cuestiones gramaticales. Así que les recomiendo que releen el texto con atención y verifiquen esas cuestiones estructurales, pues en la 2ª versión de la carta estos elementos serán considerados.
- Para la 2ª versión observen los criterios de textualidad (link) que están presentes en el enunciado del borrador 2. Estos elementos les ayudarán a reescribir el texto de manera más consciente.

Cualquier duda que tengan, por favor, escribánme.

Un abrazo,

Tutora

A partir das observações feitas pelo tutor, vimos que ele apontou como primeiro ponto a ser verificado por **I** a apresentação do roteiro. Para ajudar os alunos nesse passo, o tutor sugeriu ao **I** que revisitassem o modelo disponibilizado no ambiente *Moodle* e alertou ainda sobre a importância de apresentá-lo, afirmando que faz parte do processo de escrita e que sem ele não é possível avaliar se a produção escrita se organiza de forma a cumprir seus objetivos comunicativos.

Além disso, o tutor também atentou ao **I** sobre outros elementos que deveriam ser revisitados, visto que estavam em desacordo com as características do gênero textual *carta do leitor*, como, por exemplo, o tamanho do texto. Segundo o tutor, a tradução/retextualização feita estava muito extensa e, por essa razão, deveria ser revista a fim de que

o texto se enquadrasse melhor no gênero em que foi produzido. Para ajudar nesse aspecto, o tutor sugeriu a **I** que retomassem os exemplos apresentados no material sobre o gênero *carta do leitor*, também disponibilizado no *Moodle*.

Por fim, o tutor ressaltou em sua correção que a partir da próxima versão **I2**, o texto teria como critérios de correção os *elementos de produção textual*, solicitando aos alunos de **I** que atentassem a esses elementos na retomada do texto.

De posse das observações supracitadas, os alunos revisitaram o texto que haviam produzido: reformulando e refazendo os itens que foram apontados pelo tutor em sua correção.

Com isso, prosseguimos com nossa análise, agora examinando **I2**, o qual veio, agora, acompanhado de um roteiro, o qual nos servirá como parâmetro de análise da produção do TM de **I**, conforme apresentamos abaixo:

Quadro 22 – Roteiro feito por **I**

<b>Roteiro I</b>	
Propósito da carta do leitor	1. <b>Incentivar</b> y <b>concienciar</b> a los habitantes de la ciudad de Itajaí acerca de la separación de la basura y de lo importante que es hacerlo. 2. Tratar de como es la recogida selectiva de la basura en la ciudad y de como <b>debe ser la armonía del trabajo de los colectores de la basura y de los ciudadanos</b> , para que todo sea correctamente reutilizado, sin que se gaste mal el dinero público.
Leitor ideal da carta	Habitantes de la ciudad de Itajaí
Lugar de publicação	Periódico <i>Diario da Cidade</i> , que es el periódico que circula diariamente y al que la mayoría de las personas leen.

De posse, pois, do roteiro de **I**, tal como fizemos na análise do texto de **T**, buscamos comparar os parâmetros definidos nesse com os encontramos pelos alunos no estudo do TF, a fim de verificarmos se as

adequações realizadas correspondem ao novo contexto sócio-histórico-cultural onde se encontra o TM, bem como ao novo gênero textual.

Assim sendo, iniciamos nossa análise dos elementos que compõem o roteiro, tomando por primeiro a *intenção* comunicativa.

No TF, segundo o estudo feito pelos alunos (quadro 19), o objetivo do texto era “informar o leitor a respeito da importância da coleta seletiva do lixo”. Essa identificação do propósito do TF se assemelha a feita pelos alunos de **T**, para quem o TF teve como propósito, conforme demonstrado anteriormente, “esclarecer sobre a difícil tarefa de reciclar o lixo”. Ambas as informações se comprovam no TF, o qual - conforme apêndice A - apresenta, além de depoimentos de pessoas que têm dificuldades em reciclar o lixo na cidade de Buenos Aires, diversas informações úteis, como dados de dias de coleta seletiva e definições sobre quais materiais podem ser reciclados para os cidadãos que desejam reciclar o lixo.

No que corresponde ao propósito do TM de **I**, vimos que sofreu mudanças a fim de se adequar ao novo gênero e ao novo contexto sócio-cultural onde iria circular, passando a ter como objetivo “incentivar e conscientizar os cidadãos da cidade de Itajaí sobre a reciclagem do lixo e a importância de fazê-la”. Além disso, também foi definido como propósito do texto, “falar de como ocorre a coleta seletiva na cidade e de como deve ser harmoniosa a relação entre coletores de lixo e cidadãos, para que se possa reutilizar tudo de forma correta, sem gastar o dinheiro público de maneira equivocada”.

Ditos propósitos, parecem-nos estar adequados ao novo contexto de produção do texto, ou seja, à localidade de Itajaí e seus problemas com o lixo. Com relação ao gênero, ao afirmarem que buscaram *incentivar, conscientizar e falar da importância* do lixo, concebemos que os alunos de **I** se utilizarão de dados e argumentos para alcançarem tais propósitos. Com isso, estarão produzindo um texto que se caracteriza por apresentar fatos, informações e opiniões de seus emissores a fim de convencer seu leitor sobre dado assunto, características essas que são típicas do gênero textual *carta do leitor* e que demonstram que as intenções traçadas por **I** em seu roteiro estão adequadas ao novo gênero textual.

Ainda sobre os propósitos do TM de **I**, podemos afirmar que eles estão adequados ao seu *público receptor*, o qual foi definido no roteiro como sendo *os cidadãos da cidade de Itajaí*.

Esses receptores, se comparados com os idealizados para o TF, também foram reformulados para o TM. Tal afirmação parte da análise



do TF feita pelos alunos, os quais encontraram que tinha como público receptor: *todas as pessoas que vivem em Buenos Aires, podendo também ser direcionado às pessoas que vivem em grandes cidades, as quais também encontram dificuldades com o tema do lixo.*

Sobre isso, percebemos que ao considerarem “*todos os cidadãos de Buenos Aires*” como público leitor do TF, bem como “*qualquer cidadão de grandes cidades do mundo que enfrentem problemas com o lixo*”, os alunos consideraram o alcance do jornal onde o texto foi veiculado. Isto é, o alcance nacional do jornal *La Nación*, em sua versão impressa, e o alcance internacional em sua versão online.

Esse entendimento foi usado também quando planejaram o *público receptor* para o seu TM, visto que os alunos de **I** o definiram com base no *meio* onde ele seria veiculado. Assim, considerando o *meio*, que conforme o roteiro seria o jornal *Diário da Cidade*, com alcance apenas na cidade de Itajaí, o público receptor foi definido: os *cidadãos da cidade de Itajaí*.

Com base nas considerações acima delineadas, consideramos que as informações apresentadas pelos alunos sobre o TF correspondem ao seu contexto de produção e que essas foram adequadas ao novo contexto de produção do TM de forma apropriada.

Dessa forma, seguimos para a análise de **I2**, a fim de verificarmos se esses parâmetros definidos no roteiro de **I** se materializam em seu TM.

Sendo assim, trazemos a seguir, **I2**:

Quadro 23 - **I2**

<b>I2</b>
¡El Reciclaje de la basura!
Señor director,
Recientemente, leí en el periódico <i>La Nación</i> un reportaje que trataba del tema del reciclaje de la basura en la ciudad de Buenos Aires, de cómo es difícil concienciar a las personas a hacerlo y de lo importante que es.
Vemos que la mayor parte de la basura que está por las calles podría ser reaprovechada en muchos otros lugares. Vemos muchos papeles, plásticos y botellas de PET, que podrían ser utilizadas en una empresa de reciclaje, pero están dejando las ciudades cada día más sucias.

Nosotros tenemos una recogida selectiva de basura en Itajaí que, desafortunadamente, no es muy utilizada por las personas que aquí viven. Muchos ciudadanos reclaman que la recogida selectiva debería ser hecha más veces por semana, pero las personas necesitan saber que ese trabajo no depende solo de los colectores de la basura o del gobierno, sino de todos nosotros.

Luego, podemos unirnos a este movimiento, cuidando de nuestra basura, separándola. Con eso, también estaremos cuidando de nuestros recursos naturales y de nuestra ciudad, separando los materiales reciclables y incentivando a la gente a hacer la separación de la basura, para que cada día más podamos ver menos árboles cortados y un ambiente más limpio y seguro.

Alumno (alumno@gmail.com)

Alumna (alumna@live.com)

Em I2, iniciamos nossa análise pelo elemento da *intenção comunicativa*. Essa, como vimos em Nord (2012[1988]), corresponde ao projeto de dizer do emissor do texto e, por essa razão, deve ser analisada com vistas a esse. Assim sendo, recorreremos ao roteiro de I, a fim de retomarmos a *intenção* comunicativa idealizada pelos alunos, para então verificarmos se esta se concretiza do texto.

De acordo com o roteiro de I, uma das *intenções* do TM de I é “conscientizar os cidadãos de Itajaí sobre a reciclagem do lixo”. Em I2, encontramos referências a essa intenção nos seguintes trechos: “[...] *la mayor parte de la basura que está por las calles podría ser reaprovechada en muchos otros lugares*” e “*muchos papeles, plásticos y botellas de PET, que podrían ser utilizadas en una empresa de reciclaje, pero están dejando las ciudades cada día más sucias*”.

Nos trechos apresentados, vemos que os alunos apresentam alguns dados sobre as condições do lixo na sua cidade, tentando convencer seus leitores de que muita coisa pode ser feita para melhorar a situação atual. No nosso entendimento, esses trechos se caracterizam como formas de conscientizar o seu leitor sobre os problemas com a reciclagem do lixo na cidade de Itajaí.

Ainda em outros trechos como: “*podemos unirnos a este movimiento, cuidando de nuestra basura, separándola*”, “*Con eso, también estaremos cuidando de nuestros recursos naturales y de nuestra ciudad [...]*” e “[...] *hacer la separación de la basura, para que cada día*

*más podamos ver menos árboles cortadas y un ambiente más limpio y seguro*”, vemos que os emissores do texto buscam incentivar seus leitores a participarem das ações de separação do lixo, por meio de exemplos que mostram vantagens e confirmam a importância dessa atividade.

Além disso, no trecho: “*Muchos ciudadanos reclaman que la recogida selectiva debería ser hecha más veces por semana, pero las personas necesitan saber que ese trabajo no depende solo de los colectores de la basura o del gobierno, sino de todos nosotros*”, os alunos reforçam que é preciso o engajamento de todos os cidadãos para que a reciclagem aconteça, materializando no texto a intenção anunciada do roteiro de “relatar que a coleta do lixo deve contar com a parceira harmoniosa entre cidadãos, profissionais responsáveis e governo”.

Diante dos exemplos extraídos de I2, vemos que os alunos apresentaram nele informações que nos permitem afirmar que as *intenções* anunciadas no roteiro se manifestam na segunda versão do TM.

Com relação ao *público receptor*, elemento que para Nord (2012[1988]) deve ser repensado e redefinido no TM, visto que esse se encontra em uma nova cultura e em um novo contexto sociocomunicativo e que - portanto - não pode ter o mesmo leitor do TF, vimos que o TM de I se dirige, conforme as definições do roteiro, aos *cidadãos da cidade de Itajaí*. Contudo, ao buscarmos elementos que confirmassem a referência a esse público em I2, constatamos que este se apresentou direcionado ao diretor do jornal. Um exemplo disso é a própria saudação inicial do texto: “¡Señor director!”.

Com isso, temos que, ainda que a os alunos tenham redefinido o público receptor do seu TM, adequando-o ao novo contexto de recepção, ele se apresentou direcionado a outro receptor, que embora também pertença a cultura meta, não foi apresentado no roteiro.

Dessa forma, retomaremos esse elemento em I3, de forma a verificar se foi apontado pelo tutor e revisado por I, buscando se apresentar de forma coerente com as informações delineadas por esses no roteiro.

Encerramos nossa análise dos elementos que compõem o roteiro averiguando como se apresenta I2 com relação ao seu *meio* de publicação.

De acordo com o roteiro, o TM de I foi produzido para ser publicado no jornal *Diário da Cidade*, de circulação diária na cidade de Itajaí.

Sobre isso, a nosso ver, ao retomarem II e revisarem elementos como: i. o tamanho do texto que foi resumido, já que, conforme havia indicado o tutor em sua correção, estava muito extenso para o gênero;

ii. a inclusão de uma saudação inicial e contatos ao final do texto, possivelmente elementos que foram observados pelos alunos no material disponibilizado e que contribuem para a organização os gênero *carta do leitor* no que diz respeito a sua forma; iii. a inclusão de informações (como a que consta no primeiro parágrafo, a qual indica que o tema apresentado na carta corresponde à leitura de um texto anterior, visando aumentar a discussão sobre esse), os alunos adequaram ainda mais o texto produzido ao seu novo gênero.

Todas essas modificações, além dos demais elementos que compõem o texto, como o tema e as informações sobre a cidade de Itajaí, contribuem para que se constitua uma ocorrência comunicativa, materializada em um novo gênero textual, e adequada ao jornal *Diário da Cidade*, idealizado por I.

Entretanto, acreditamos que para que isso ocorra de maneira satisfatória, alguns elementos, como o *público receptor*, precisam ser revisitados e aprimorados, tal como evidenciamos nas análises supracitadas.

Neste trabalho, conforme dito anteriormente, o aprimoramento dos textos traduzidos/retextualizados se deu nas versões produzidas pelos alunos. Isso porque concebemos a produção textual, e aqui incluímos a tradução, bem como a retextualização, como um processo no qual o texto vai sendo aperfeiçoado em suas versões, com vias a se tornar um instrumento capaz de comunicar o seu projeto ao seu emissor de forma que esse seja capaz de construir sentido ao lê-lo.

Dando, então, continuidade à análise de I2, iniciamos agora a segunda parte da análise, ancorados pelos *elementos de produção textual*, a fim de verificarmos se esses contribuíram para o aprimoramento da escrita dos alunos.

Iniciamos, então, analisando, primeiramente, o elemento da *intencionalidade*.

Conforme dito anteriormente, esse elemento de produção textual corresponde à *intenção comunicativa* definida por Nord (1991[1988]). Também como já mencionamos, ele é definido pelo emissor do texto e diz respeito às *intenções* propostas por esse (apresentadas, neste trabalho, pelo roteiro), bem como a forma como elas se realizam em um evento comunicativo através das suas escolhas linguísticas. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981)

Na análise de I1, embora o texto apresentasse elementos linguísticos (conforme exemplificamos na análise da primeira versão) que nos

permitissem identificar a *intenção* comunicativa que emanava do texto, ela não podia ser confirmada por razão de não termos o roteiro de **I** naquele momento. Já para esta segunda versão, como os alunos apresentaram suas *intenções* tradutórias no roteiro, nos foi possível verificarmos se elas se concretizavam em **I2**. Com isso, com base na análise das *intenções* comunicativas realizadas anteriormente nesta seção, podemos afirmar que o elemento da *intencionalidade* se manifesta em **I2**, de modo a permitir que seu leitor em prospeção construa sentido com a leitura do texto.

Dando prosseguimento à nossa análise, verificamos como se apresenta em **I2** o elemento complementar ao da *intencionalidade*: a *aceitabilidade*.

Conforme mencionado anteriormente, esse elemento concerne ao leitor e diz respeito às suas expectativas e pressuposições, de modo que possa receber um texto que lhe seja útil e/ou relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do emissor.

De acordo com o roteiro de **I**, o seu TM foi produzido para ser lido pelos *cidadãos da cidade de Itajaí*, conforme visto anteriormente. Esses, a nosso ver, por residirem na cidade e conhecem suas debilidades com relação à temática da reciclagem do lixo, estão aptos para receberem o texto produzido pelos alunos, podendo esse lhes ser útil e relevante.

No entanto, o fato de termos encontrado em **I2** elementos que o direcionam a um leitor distinto do que foi especificado no roteiro, nos impediu de afirmarmos que o elemento da *aceitabilidade* se realiza nessa versão do TM de **I**.

Por essa razão, esse elemento será retomado em **I3**.

O próximo elemento de análise é a *informatividade*, que, como visto anteriormente em Beaugrande e Dressler (1981), diz respeito à quantidade de ocorrências de um texto que são esperadas ou não, conhecidas ou não. Com relação a esse, encontramos em **I2** diversas informações que, a nosso ver, já são do conhecimento dos cidadãos de Itajaí, como os exemplos: “[...] *la mayor parte de la basura que está por las calles podría ser reaprovechada en muchos otros lugares*”, “[...] *muchos papeles, plásticos y botellas de PET, que podrían ser utilizadas en una empresa de reciclaje, pero están dejando las ciudades cada día más sucia*” e “*Nosotros tenemos una recogida selectiva de basura en Itajaí que, desafortunadamente, no es muy utilizada por las personas que aquí viven*”. Essas informações, provavelmente, já são do conhecimento dos receptores idealizados para o texto, visto que como moradores da cidade

já devem ter conhecimento sobre os problemas relacionados à reciclagem do lixo. Contudo, são trazidas pelos emissores do texto como forma de reforçar a ideia de que é preciso mais conscientização e contribuição dos cidadãos para que a coleta seletiva ocorra de forma adequada.

Outras informações, entretanto, são consideradas como desconhecidas pelos leitores do texto e, por isso, necessárias a ele. Um exemplo disso é: “*Muchos ciudadanos reclaman que la recogida selectiva debería ser hecha más veces por semana, pero las personas necesitan saber que ese trabajo no depende solo de los colectores de la basura o del gobierno, sino de todos nosotros*”. Aqui, ainda que nos pareça que o fato de que “todos são responsáveis pela coleta do lixo” seja algo do conhecimento de todos os cidadãos, para os emissores do texto essa informação não é conhecida pelos seus leitores, conforme vimos no trecho em destaque. Sobre esse exemplo, ainda podemos pensar que, na verdade, o que subjaz a informação é a ideia de que não é que as pessoas não saibam que elas devem colaborar para que a coleta seletiva do lixo aconteça, mas que elas “não sabem” no sentido de “não agem como se soubesse”. Assim, ao trazerem essa informação no texto, entendemos que os alunos pressupõem que ela seja necessária para que o propósito desejado se realize, e por isso a apresentam como um dado importante.

Analisando ainda mais o texto de I2, vemos que, no que corresponde ao elemento da *informatividade*, esse apresenta muito mais informações já consideradas velhas ou conhecidas dos cidadãos do que novas. Segundo Costa Val (1991), isso deixa o texto desinteressante, visto que para a autora “o interesse do receptor pelo texto vai depender do grau de informatividade, de que o último é portador”. (Ibidem, p. 5)

No entanto, ao retomarmos os propósitos comunicativos anunciados no roteiro, entendemos que as informações trazidas, embora em sua maioria já sejam conhecidas, são importantes para que as funções comunicativas de conscientizar, informar e incentivar aos cidadãos de Itajaí a participarem da coleta seletiva do lixo, se cumpram com a leitura do texto.

Dessa forma, o texto cumpre com uma outra exigência apontada por Costa Val: *a suficiência de dados* (Ibidem). Ou seja, apresenta as informações necessárias para que seja compreendido conforme os desígnios do seu produtor.

Continuamos nossa análise, averiguando agora o elemento da *intertextualidade*.

Em Beaugrande e Dressler (1981), temos que a *intertextualidade* corresponde aos fatores que fazem com que um texto se utilize de outro(s)

para produzir sentido. No texto de I2, encontramos um exemplo de intertextualidade, em sua forma *restrita e explícita* (Cf. Koch 1997), de forma bastante clara e direta. O exemplo que destacamos é: “*Recientemente, leí en el periódico La Nación un reportaje que trataba del tema del reciclaje de la basura en la ciudad de Buenos Aires, de cómo es difícil concienciar a las personas a hacerlo y de lo importante que es*”.

Nesse exemplo, o trecho destacado remonta à reportagem apresentada no jornal *La Nación* sobre a reciclagem do lixo. Essa, por sua vez, funciona como elemento de contextualização do tema a ser tratado no texto, tornando-se um elemento importante para a compreensão do sentido desse por parte do seu leitor.

Essa função de introduzir ou contextualizar o tema a ser apresentado em determinado texto é considerada um dos papéis desempenhados pela *intertextualidade*. Tal função ocorre, como demonstrado, em I2, permitindo-nos afirmar que dito elemento se manifesta no texto. Além disso, ela também é vista como uma das características do gênero textual carta do leitor, visto que esse gênero costuma aparecer em meios como jornais e revistas normalmente criticando, apoiando ou apenas comentando uma informação veiculada em edições anteriores, e mostra como o TM se apresenta adequado ao seu gênero.

Seguindo com nossa análise, chegamos ao elemento da *coesão*. Essa, como vimos em Beaugrande e Dressler (1981), diz respeito às formas como os componentes do texto conectam entre si, de maneira a produzir uma sequência veiculadora de sentidos; como informado na análise de T, neste trabalho, nos baseamos em dois mecanismos propostos por Koch (2013[1989]): a *referenciação* e a *sequenciação*.

Assim, da mesma forma que fizemos em T, em I centralizamos nosso estudo dos elementos coesivos, observando os dois elementos que, a nosso ver, são mais recorrentes no texto e decisivos para a compreensão do sentido: o tema e o leitor.

Primeiramente, então, apresentamos nossa análise com relação ao tema. Esse, do ponto de vista da *coesão sequencial*, apresentou-se de forma bastante coesa ao longo do corpo textual. Tal afirmação parte da observação dos seguintes elementos coesivos: no primeiro parágrafo, o advérbio de tempo “recientemente” indica a referência à leitura da reportagem de jornal, feita há pouco tempo, a qual serve de abertura do tema a ser tratado no texto; no segundo parágrafo, os emissores do texto apresentam diversos argumentos a fim de conscientizar seu leitor

da importância de se reciclar o lixo; no terceiro parágrafo, o advérbio “luego” é utilizado para concluir a ideia, defendida pelos argumentos apresentados no parágrafo anterior (de que todos devem colaborar para que a coleta seletiva do lixo aconteça). Ainda nesse parágrafo, a locução conectiva “con eso” indica que há vantagens em se tomar tal atitude.

Ainda com relação ao tema, ele também foi analisado segundo o parâmetro da *coesão referencial*. Sobre isso, encontramos o seguinte exemplo em I2: “[...] *leí en el periódico La Nación un reportaje que trataba del tema del **reciclaje de la basura** en la ciudad de Buenos Aires, de cómo es difícil concienciar a las personas a hacerlo y de lo importante que es*”.

No exemplo acima, podemos observar que o tema “reciclagem do lixo” citado na primeira parte do primeiro parágrafo do texto foi retomado mais adiante por meio do pronome complemento “lo”. Outro exemplo de referência ao tema é apresentado no segundo parágrafo no seguinte trecho: “*Muchos ciudadanos reclaman que **la recogida selectiva** debería ser hecha más veces por semana, pero las personas necesitan saber que **ese trabajo** no depende solo [...]*”. Aqui temos o tema “reciclagem” sendo substituído por “trabalho”, termo escolhido pelos alunos para apresentar a ideia de que a reciclagem é uma atividade que deve ser desempenhada por todos.

Além desses exemplos, ao analisarmos o texto como um todo, vemos que o próprio termo “basura” se apresenta com outros referentes: no segundo parágrafo ele é referenciado de forma mais específica em materiais como “papeles, plásticos y botellas de PET”; já no último ele é retomado de forma mais geral por meio do termo “materiales reciclables”.

Todos os exemplos aqui destacados confirmam a informação anunciada anteriormente: as intenções pretendidas com o texto foram dispostas nele de maneira bastante coesa, sobretudo no que tange à *sequenciação* e *referenciação* do tema.

Seguindo, portanto, para a análise da *coesão* com relação ao *receptor* vemos que o texto não se apresenta de forma muito coesa. Isso porque já no início, no título do texto, os emissores se direcionam para um diretor de jornal, possivelmente do mesmo jornal o qual definiram como veículo da *carta do leitor*. No entanto, esse *receptor* não corresponde ao idealizado para o TM de I, definido no roteiro de I como sendo “os cidadãos de Itajaí”, fazendo com que a referência ao diretor não faça sentido no TM.



Já com relação ao *receptor* definido no roteiro, ou seja, os “cidadãos de Itajaí”, identificamos em I2 diversos elementos linguísticos que o referenciam. A primeira forma de referência aparece no uso do tempo verbal na primeira pessoa do plural: “vemos” e “tenemos”, que são apresentados no segundo parágrafo. A nosso ver, os alunos de I utilizaram esse tempo verbal com o objetivo de se aproximarem dos leitores, incluindo-se no grupo de pessoas a quem o texto se dirige. Esse tipo de uso da linguagem é típico do gênero *carta do leitor*, tendo sido também identificada no texto de T.

Ainda no que diz respeito ao *receptor*, encontramos outros exemplos no terceiro parágrafo: os verbos “poder” e “estar” e outras classes de palavras, como o pronome pessoal “nosotros” e o pronome possessivo “nuestro”.

Além dessas, outras formas também foram identificadas no texto para se referir ao leitor “cidadão de Itajaí”: os termos “las personas” e “muchos ciudadanos” no segundo parágrafo e “la gente” no terceiro. Isso, a nosso ver, apresenta uma intenção oposta à desejada com o uso dos termos anteriores. Se antes a ideia era se referir ao leitor, buscando se aproximar dele, agora observamos que o objetivo é se afastar ou excluir o rol de pessoas de quem e para quem se fala, demonstrando, assim, que não pertencem a esse grupo.

Com essas análises, constatamos que, no que corresponde ao leitor do texto, definido do roteiro, os alunos se utilizaram de diversos recursos linguísticos buscando retomá-lo no corpo textual de forma bastante coesa.

No entanto, conforme citado anteriormente, a saudação inicial dirigida a um leitor distinto do apresentado no roteiro de I faz com que I2 apresente um problema de *coesão* no que tange ao seu leitor. E, por essa razão, esse elemento será retomado em I3.

Com isso, seguimos, então, para a análise da *coerência*. Esse elemento é responsável pelo sentido do texto e, segundo vimos em Beaugrande e Dressler (1981), concerne à forma como os conceitos se apresentam e se relacionam na superfície textual, de modo que se constitua em um todo acessível e relevante, capaz de produzir sentido ao seu receptor.

Assim, o *receptor* configura-se como elemento fundamental para que um texto seja coerente, posto que, conforme Costa Val (1991), um texto só é coerente quando apresenta uma configuração compatível com o conhecimento de mundo de seu leitor.

Ao assumirmos que em I2 houve um problema com relação ao receptor que nos impediu de confirmar o elemento da *aceitabilidade*, temos que o mesmo ocorre com a *coerência*, visto que ele deve estar em acordo com o leitor do texto. Sendo assim, o elemento da coerência também será retomado em I3.

Dando continuidade à nossa análise, chegamos ao elemento da *adequação*. Esse elemento corresponde, conforme Cassany (2000), às características de linguagem, no que tange sua variedade e registro, as quais se manifestam em um texto conforme o contexto comunicativo em que ele se insere. Dessa forma, do ponto de vista da variedade linguística, vemos que se apresenta no texto como a variedade padrão da língua espanhola. Isso se comprova ao verificarmos que as escolhas linguísticas feitas pelos alunos pertencem ao ideário comum de seus usuários, com uso de termos adequados ao *meio* e ao gênero a que pertence o TM de I.

No que tange ao registro, vemos que se manifesta no texto de maneira informal. Isso se comprova no uso da primeira pessoa do singular, conforme vemos no exemplo: “*leí en el periódico La Nación un reportaje que trataba del tema del reciclaje de la basura en la ciudad de Buenos Aires [...]*”. Aqui, o termo destacado confirma o caráter informal da linguagem, característica do gênero textual *carta do leitor*, o que nos permite afirmar que a linguagem de I2 está adequada ao seu receptor e ao seu contexto comunicativo.

Por último, mencionamos aqui o elemento da *correção gramatical*, informando, conforme feito na análise de T, que o texto só será analisado sob esse aspecto em sua última versão, visto que foi nela que os tutores deram maior atenção a esse *elemento de produção textual*.

Chegando, então, ao final de nossa análise de I2, nos dirigimos agora para a análise de I3, focalizando nossa atenção naqueles elementos que ainda podem ser aprimorados pelos alunos.

- **Versão final:**

Iniciamos a análise de I3 identificando primeiramente os apontamentos dos tutores na correção da segunda versão do texto:

Quadro 24 - Observações na correção de I2

<b>Observações na correção de I2</b>
<p>Comentários abaixo do texto:</p> <p>Hola alumno y alumna,</p> <p style="padding-left: 40px;">Muy bien, lograron resumir la carta tal como les había indicado en la 1ª versión, pues estaba muy largo el texto.</p> <p style="padding-left: 40px;">Ustedes saludaron al director de un periódico, ¿no es cierto? ¿Están seguros de que la carta está dedicada a él? En el guión mencionaron que estaba dirigida a los habitantes de Itajaí.</p> <p>Lean con atención mis observaciones y hagan las correcciones necesarias. Cualquier duda, escríbanme.</p> <p>Cualquier duda, escríbanme.</p> <p>Saludos, tutor</p>

Com base nas observações feitas pelo tutor, percebemos que sua correção apontou, essencialmente, dois elementos para serem revisitados por I. O primeiro deles foi a saudação inicial do TM de I, visto que essa não estava dirigida ao *público receptor*, o qual estava especificado no roteiro.

O segundo elemento apontado na correção diz respeito a dois usos gramaticais da língua espanhola que devem ser revistos: um deles porque falta a inclusão da preposição “a” na expressão “a la semana” e o outro corresponde ao uso da conjunção “y” que, quando usada diante de palavras que comecem com a vogal “i”, deve ser substituída pela vogal “e” para evitar o fenômeno da cacofonia.

De posse desses apontamentos, partimos para a análise de I3, buscando identificar como essas observações foram recebidas e interpretadas por I.

Quadro 25 - Versão final I

I3
¡El Reciclaje de la basura!
<p>Estimados ciudadanos de Itajaí,</p> <p>Recientemente, leí en el periódico <i>La Nación</i> un reportaje que trataba del tema del reciclaje de la basura en la ciudad de Buenos Aires, de cómo es difícil concienciar a las personas a hacerlo y de lo importante que es.</p> <p>Vemos que la mayor parte de la basura que está por las calles podría ser reaprovechada en muchos otros lugares. Vemos muchos papeles, plásticos y botellas de PET, que podrían ser utilizadas en una empresa de reciclaje, pero están dejando esta ciudad cada día más sucia. Nosotros tenemos una recogida selectiva de basura en Itajaí que, desafortunadamente, no es muy utilizada por las personas que aquí viven. Muchos ciudadanos reclaman que la recogida selectiva debería ser hecha más veces a la semana, pero las personas necesitan saber que ese trabajo no depende solo de los colectores de la basura o del gobierno, sino de todos nosotros.</p> <p>Luego, podemos unirnos a este movimiento, cuidando de nuestra basura, separándola. Con eso, también estaremos cuidando de nuestros recursos naturales y de nuestra ciudad, separando los materiales reciclables e incentivando a la gente a hacer la separación de la basura, para que cada día más podamos ver menos árboles cortados y un ambiente más limpio y seguro.</p> <p style="text-align: right;">Alumno (alumno@gmail.com) Alumna (alumna@live.com)</p>

Em I3, verificamos que os alunos reformularam a saudação inicial, dirigindo-a ao *receptor* idealizado no roteiro. Isso se comprova em I3 na expressão “Estimados ciudadanos de Itajaí”.

Essa modificação nos permitiu retomar a análise de três elementos de produção textual que não se cumpriram de forma adequada na versão anterior do texto: a *aceitabilidade*, a *coesão* e a *coerência*.

Com relação à *aceitabilidade*, na análise anterior, feita em I2, apuramos que o leitor fixado no roteiro era adequado ao novo contexto de produção do TM. No entanto, ao verificarmos se ele se refletia no texto, vimos que esse se dirigia a um outro leitor.

Este conflito de informações se resolveu em **I3**, quando os tutores atentaram a esse elemento e solicitaram aos alunos que o retificassem.

Dessa forma, ao detectarmos que, em **I3**, o texto se dirige ao leitor elucidado no roteiro, temos que aqui se realiza o elemento da *aceitabilidade*.

No que tange à *coesão*, **I2** apresenta um problema ao referenciar um receptor que não havia sido mencionado no roteiro. Esse problema foi resolvido ao ser modificada a saudação inicial por **I**, tornando **I3** um texto *coeso*.

Por último, retomamos o elemento da *coerência*, o qual não se cumpria **I2**, principalmente em razão de esse apresentar problemas em relação ao seu leitor e, em consequência, aos elementos da *aceitabilidade* e da *coesão*. Com a resolução desse problema por **I**, a coerência passou a realizar-se em **I3** de maneira satisfatória, visto que o texto passou a ter suas intenções e informações apresentadas de maneira lógica e organizada, condizentes com o gênero textual, o propósito e o novo contexto comunicativo, permitindo que o leitor em prospecção possa construir sentido a partir de sua leitura.

Além de reverem os três elementos supracitados, os alunos de **I** também revisitaram no texto duas questões gramaticais, que foram apontadas pelo tutor na correção de **I2**: a primeira delas foi a colocação da preposição “a” na expressão “a la semana”, presente no segundo parágrafo do TM de **I**; a outra foi a substituição da letra “y” pela vogal “e”, de forma a adequar a escrita a regra gramatical da língua espanhola.

Com isso, ao nos dirigirmos ao final da análise de **I3**, vemos que os apontamentos feitos pelo tutor e revistos pelos alunos, contribuíram para que se configurasse em um texto traduzido/retextualizado bastante coerente e adequado ao seu público e a sua nova situação de comunicação.

Parece-nos válido destacarmos aqui que as dificuldades da dupla de alunos de **I** giraram mais em torno da organização do dizer do que efetivamente em questões de estrutura e apresentação das ideias no texto. Sobre isso, notamos que as correções e observações feitas pelo tutor ao longo das versões contribuíram para que **I** tomassem consciência desses elementos, sobretudo o fato de organizar as ideias em um roteiro e retomá-las durante o processo de escrita, demonstrando uma melhora substancial da tradução/retextualização.

Chegando, então, ao final do estudo do processo de tradução/retextualização realizado pela dupla de alunos de **I**, estamos seguros em afirmar, ancorados pelos pressupostos teóricos que subjazem este trabalho, que o TF foi traduzido/retextualizado em uma nova forma linguística, com

seus elementos básicos de produção tendo sido reformulados para atender ao novo gênero e ao novo público, bem como à cultura meta.

E mais, com base nos *elementos de produção textual*, observamos que o TM foi sendo aprimorado ao longo de suas versões, confirmando-se em um evento comunicativo capaz de transmitir sua intenção comunicativa de maneira adequada ao seu interlocutor.

Neste momento, nos dirigimos a análise da atividade realizada pela terceira dupla de alunos que compõe o *corpus* deste trabalho, a qual pertencente ao polo de Videira.

#### 4.1.3 Texto V

- **1ª versão:**

Da mesma forma que fizemos na análise dos textos anteriores, nosso primeiro passo do estudo de **V** foi examinarmos como foi feita a análise do TF pelos alunos, sendo essa demonstrada a seguir:

Quadro 26 - Análise do TF feita por V

<b>Análise do TF feita por V</b>
<p><b>1 ¿Cuál es el propósito del texto?</b>  <i>Esclarecer sobre la basura reciclable y lo que hacer con ellos en relación a la separación de los desechos.</i></p>
<p><b>2 ¿Quién es lector ideal del texto?</b>  <i>Personas que se interesan por la reciclaje de la basura. Es un texto informativo que se refiere al cuidado del medio ambiente y la calidad de vida.</i></p>
<p><b>3 ¿Qué tipo de lenguaje se usa en el texto?</b>  <i>Se usa una lenguaje informal, periodística para cualquier persona.</i></p>
<p><b>4 ¿Cuál es el contexto de producción del texto?</b>  <i>Es un contexto periodístico para informar sobre el asunto su público.</i></p>

Dita análise demonstra que os alunos de **V** procuraram compreender o TF de forma ampla e profunda, buscando reconhecer e identificar os elementos que o compõem. Esse passo é importante, visto que lhes oferece

subsídios para as decisões a serem tomadas no processo de tradução/retextualização que irão realizar. Sem isso, segundo Nord (2012[1998]), é provável que o tradutor nunca chegue a compreender todos os aspectos que envolvem o texto que vai traduzir.

De posse, então, dos elementos que constituem o TF, os alunos de V voltaram-se para o contexto de produção do seu TM, a fim de redefinirem os parâmetros necessários para que esse fosse traduzido/retextualizado de forma a comunicar funcionalmente seu propósito ao novo leitor.

Essas redefinições foram organizadas por V no roteiro apresentado abaixo:

Quadro 27 - Roteiro feito por V

<b>Roteiro V</b>
<p><b>Contenido de la carta:</b> Solicitar a las autoridades para que encuentren una solución para toda la basura producida en la ciudad y los aterros sanitarios, e informar los ciudadanos sobre la separación de residuos.</p>
<p><b>Lector ideal de la carta:</b> la población en general lectores del periódico e indirectamente a las autoridades de la ciudad.</p>

A partir do roteiro, percebemos que, no que diz respeito à *intenção* comunicativa do TF (identificada pelos alunos de V como sendo “esclarecer sobre o lixo reciclável e explicar o que fazer com relação à separação dos resíduos”), essa foi reformulada para o TM de V, passando a ter como propósito “a solicitação de soluções para o lixo produzido na cidade e a informar aos cidadãos sobre a reciclagem de resíduos”. Essa modificação do propósito, a nosso entender, está bastante adequada ao novo gênero, visto que uma de suas características é justamente questionar ou solicitar informações aos seus leitores.

Com relação ao *público receptor*, de acordo com a análise de V, o TF estava direcionado para “pessoas interessadas pela reciclagem do lixo”. Pelo roteiro, notamos que esse público foi repensado, passando a ser composto, de forma indireta, “pelas autoridades da cidade, além dos próprios leitores do jornal”. Essa reformulação também nos pareceu estar adequada e coerente à *intenção* comunicativa a ser tratada no TM de V, assim como ao seu gênero textual.

Outro elemento observado foi o *meio* ou contexto de produção De acordo com a análise do TF feita por V, foi produzido para “o contexto jornalístico, numa linguagem informal e jornalística, dirigida a qualquer pessoa que pertença a esse contexto”. Com relação a essa análise, acreditamos haver ocorrido um equívoco por parte de V no que diz respeito à informalidade da língua. Essa afirmação encontra respaldo no gênero do TF, o qual, por se tratar de uma *reportagem* - que é veiculada por um jornal de grande circulação em seu lugar de produção (Argentina) -, tem como característica um registro formal, apresentado uma variedade padrão da língua, cujas confirmações podem ser feitas pelas informações apresentadas no próprio TF (vide anexo 1 deste trabalho).

Contudo, acreditamos que as demais constatações realizadas estejam adequadas ao contexto de produção do TF, ou seja, ele se configura como um texto que circula na esfera jornalística, direcionado aos cidadãos que pertencem ao contexto cultural argentino atual.

Passando, então, para a análise do contexto de produção do TM de V, idealizado por V, encontramos uma menção a um jornal no roteiro, indicando que o texto está dirigido aos leitores desse jornal. Essa informação nos permite pressupor que o TM circulará no suporte jornal, o qual é adequado ao gênero em que o texto será produzido.

De posse dessas análises, vemos que as reformulações apresentadas por V se apresentam de forma condizente com o gênero textual em que o seu TM será produzido, bem como com o seu público receptor e o contexto cultural onde ele irá circular.

Com isso, partimos para a análise da primeira versão de V, buscando identificar como esses elementos se apresentam no texto.

A seguir, trazemos V1:

Quadro 28 - V1

V1
¡Hola amigos!
Muy interesante este informe de la dificultad de que Buenos Aires sufre para reciclar los residuos. Soy una defensora de la naturaleza y creo que la población tiene que unirse, luchar y encargar nuestras autoridades para que resuelvan este problema. También se necesita una campaña de comunicación para informar a los ciudadanos sobre la



separación de residuos y la importancia de hacerlo una vez que ellos no saben cómo y lo que hacer con sus residuos. Nuestros aterros sanitarios ya están en el límite de sus capacidades, causando graves problemas ambientales y también colocando en riesgo la salud de los residentes. Es muy decepcionante para mí caminar por algunos barrios con las aceras llenas de basura. ¡Creo que se necesita una solución urgentemente!

¡Saludos!

Marieta Perneta Gonzales – [mpz@gmail.com](mailto:mpz@gmail.com)

Em V1, observamos que a *intenção* comunicativa do texto (elemento que, conforme Nord (2012) [1988]), deve ser analisado com vistas ao emissor (desse) apresenta informações que nos permitem afirmar que é a de “solicitar às autoridades que encontrem soluções para o lixo que é produzido na cidade”, manifestada em V1. Tal afirmação pode ser evidenciada nos seguintes trechos “[...] **creo que la población tiene que unirse, luchar y encargar nuestras autoridades** [...]” e “¡Creo que **se necesita una solución urgentemente!**”. Nesses trechos, podemos ver que as expressões destacadas buscam responsabilizar as autoridades pelos problemas do lixo e pedem que soluções sejam tomadas em caráter de urgência.

Com relação à outra *intenção* anunciada no roteiro de V, de “informar aos cidadãos sobre a separação do lixo”, não encontramos, em V1, elementos que correspondam a essa intenção. Por essa razão, retomaremos esse elemento em V2, a fim de verificarmos se houve alguma mudança no TM de V em relação a esse propósito comunicativo.

No que corresponde ao *público leitor*, V1 se dirige primeiramente aos cidadãos, leitores do jornal. Alguns elementos que comprovam isso são encontrados em expressões como: a saudação inicial “¡Hola amigos!” e a saudação final “¡Saludos!”. Essas, conforme as características do gênero *carta do leitor*, devem ser direcionadas ao leitor do texto, conforme é feito por V.

Em um segundo momento, de maneira “indireta” – segundo o próprio roteiro -, o TM de V foi direcionado às autoridades da cidade. Isso pode ser percebido em V1 por meio do seguinte exemplo: “**encargar nuestras autoridades para que resuelvan este problema**”. Aqui, os alunos direcionam o texto às autoridades da cidade, solicitando a elas que resolvam o problema do lixo.

Por último, com relação ao *meio* de circulação do TM de V, vemos que V1 se organiza de forma coerente com o gênero textual *carta do leitor*,

primeiramente apresentando elementos que correspondem a forma do gênero como uma saudação inicial, um corpo textual relativamente curto, uma saudação final e um contato, sendo esses elementos que caracterizam a *carta do leitor* no que corresponde à sua forma linguística.

Ainda observando às informações apresentadas em V1, vemos que se dirige a um leitor determinado, com o propósito de questionar e cobrar soluções sobre um tema do cotidiano e do interesse geral dos cidadãos, leitores de um jornal.

Essas informações nos permitem afirmar que o texto está adequado ao seu gênero textual, o qual normalmente é veiculado pelo *meio* jornal, conforme a proposta apresentada no roteiro de V.

No entanto, em V1 observamos a ausência do título do texto, o qual se constitui em um elemento importante, visto que é nele que normalmente se anuncia o tema a ser tratado. Por isso, retomaremos esse elemento na próxima versão, a fim de analisarmos se foi reformulado por V.

Contudo, os exemplos apresentados acima demonstram que ao produzirem V1 os alunos atentaram ao elemento do *público leitor*, bem como à *intenção* comunicativa que queriam alcançar e o *meio* onde gostariam que esse circulasse.

Essas características confirmam que V1 se constitui sob uma nova forma linguística, a qual traduz/retextualiza o TF em um novo gênero textual que busque comunicar suas intenções de forma funcional ao seu público meta na situação meta.

Entretanto, para que esse novo evento linguístico se torne um elemento comunicativo satisfatório, alguns elementos de V1 precisam ser revisados e aprimorados pelos alunos.

Conforme dissemos anteriormente neste trabalho, esse aprimoramento foi feito por meio das versões produzidas pelos alunos. Assim, dando continuidade à nossa análise, seguimos para o estudo de V2, a qual foi produzida por V com base nas observações feitas pelo tutor em V1 e cuja correção será feita com base nos *elementos de produção textual*.

- **2ª versão:**

De forma semelhante à realizada nas análises anteriores, iniciamos a análise da segunda versão de V, apresentando primeiro os apontamentos feitos pelo tutor na correção da primeira versão do texto:

Quadro 29 - Observações na Correção V1

<b>Observações Correção V1</b>
<p>Hola chicas, acabo de leer la carta de ustedes.</p> <p>Bueno chicas, como pueden ver, la carta de ustedes está super bien. Ella está dentro de la actividad, dentro de lo que fue pedido. Ahora solo les pido para que revisen esta primera versión la parte gramatical. Porque como les había comentado, a partir de la segunda versión vamos empezar a cobrarla.</p> <p style="text-align: right;">Abrazos, Tutor</p>

Pelas observações feitas pelo tutor, percebemos que ele avaliou a primeira versão da tradução/retextualização de maneira bem positiva, entendendo que os alunos traduziram/retextualizaram o TF de forma bastante adequada ao novo público e ao novo contexto de produção.

Essa apreciação mostra-se pertinente posto que, conforme análise realizada em V1, vimos que em sua maioria os elementos analisados já indicavam uma tradução/retextualização que cumpria seu propósito de forma funcional.

Contudo, tal como vimos na análise de V1, o texto requeria a revisão de alguns elementos como uma das *intenções* comunicativas, que foi definida no roteiro como “informar aos cidadãos sobre a separação dos resíduos”, mas que não se cumpriu em V1. E também alguns elementos que correspondem às características do gênero como o título do texto, a fim de torná-lo mais adequado ao *meio*.

Aqui atentamos para o fato de que, diferentemente do que ocorreu em T ou I, os elementos identificados em nossa análise como itens que mereciam ser revisitados por V, não foram destacados pelo tutor, em sua correção de V1.

No entanto, embora isso tenha ocorrido, para a produção de V2, os alunos foram orientados a observarem os *elementos de produção textual*, já que esses seriam os critérios de correção dos textos.

Esse fato, a nosso ver, permitiu que os mesmos chegassem a reflexões semelhantes às que fizemos com relação ao itens que precisavam ser revistos, visto que uma das concepções que subjazem esse estudo é

que os *elementos de produção textual* se aproximam, em dada medida, dos *elementos de análise pré-traslatoivo*.

Com isso, entendemos que, ao serem convidados a revisitar o seu TM, os alunos de **V** puderam perceber os itens que precisavam ser aprimorados, fazendo as modificações necessárias na segunda versão do texto.

Dessa forma, seguimos para a análise de **V2**, apresentando, primeiramente, a segunda versão do roteiro de **V**, visto que ele também foi revisitado e aprimorado pelos alunos:

2ª versão do roteiro de **V**:

Quadro 30 - Roteiro final de **V**

<b>Roteiro (final) V</b>	
Propósito da carta do leitor	- Solicitar indirectamente a las autoridades para que encuentren una solución para toda la basura producida en la ciudad;
	- Felicitar a la autora del texto por el reportaje;
	- Hablar sobre la situación de la basura en mi ciudad.
	- La autora del reportaje;
	- La población en general, lectores del periódico interesados en el reciclaje de la basura y en los beneficios para la salud del ser humano.
Leitor ideal da carta	Indirectamente a las autoridades de la ciudad.
Meio de publicação	Carta de lector para la asesoría de prensa del periódico <i>La Nación</i> .

Ao analisarmos o novo roteiro de **V**, percebemos que esse sofreu mudanças bastante significativas com relação ao elementos que norteiam a produção do TM de **V**. Ditas mudanças alteram todo o contexto de produção do TM de **V** e, a nosso ver, estão relacionadas com os critérios de análise que foram apresentados aos alunos.

Seguimos, então, para a análise de V2, buscando identificar como os elementos, reformulados no roteiro, se apresentam no texto, além de observar, usando como base os *elementos de produção textual*, como se deu o aprimoramento da escrita por parte dos alunos.

Trazemos, a seguir, V2:

Quadro 31 - V2

V2
<p>¡Hola!</p> <p>Muy interesante este informe de la dificultad de que Buenos Aires sufre para reciclar los residuos. Soy una defensora de la naturaleza y creo que la población tiene que unirse, luchar y encargar nuestras autoridades para que resuelvan este problema. También se necesita una campaña de comunicación para informar a los ciudadanos sobre la separación de residuos y la importancia de hacerlo una vez que ellos no saben cómo ni que hacer con sus residuos.</p> <p>En mi ciudad, que es muy pequeña, tiene una empresa que hace el recorrido todos los miércoles de la basura reciclable, y los otros días de la basura orgánica, haciendo el tratamiento y eliminación de residuos orgánicos. Esta empresa es una referencia en el estado, con un relleno sanitario certificado por el estado, como el mejor proyecto. Toda la basura es recorrida por la empresa, que después de separado recibe el tratamiento necesario conforme su especie.</p> <p>Sin embargo, es muy decepcionante ver que las personas de mi municipio aún no están interesadas en esta cuestión de la separación de la basura reciclable, y que al caminar por algunas calles aún vemos que las aceras están llenas de basura. ¡Creo que se necesita una solución urgentemente!</p> <p>¡Saludos!</p> <p style="text-align: right;">Marieta Pernetá Gonzales – mpz@gmail.com.arg</p>

Em V2, como os alunos realizaram mudanças significativas no roteiro, nossa análise partiu desses novos direcionamentos que foram apresentados como norteadores do texto.

Assim sendo, retomamos, primeiramente, à *intenção* comunicativa. Sobre essa, encontramos algumas mudanças no novo roteiro. Anteriormente, uma das *intenções* anunciadas para o texto era “solicitar às autoridades soluções para os problemas encontrados com o lixo produzido na cidade”. Essa *intenção* se manteve no novo roteiro, mantendo-se também em V2 os exemplos que mostravam que ela se cumpriu no texto, os quais apresentamos na análise de V1.

Outra *intenção* que havia sido pronunciada no primeiro roteiro era “apresentar informações aos cidadãos sobre a reciclagem do lixo”. Essa foi modificada, sendo substituída por outras duas: “felicitar a autora do TF pelo tema tratado” e “comentar sobre a situação do lixo na cidade de Videira”.

A intenção de parabenizar à autora do TF se manifestou em V2 no seguinte exemplo: “**Muy interesante** este informe de la dificultad de que Buenos Aires sufre para reciclar los residuos”. O termo destacado demonstra a satisfação de V ao lerem um texto que trata do tema da reciclagem do lixo.

Com relação à terceira *intenção* apresentada no novo roteiro de V, vimos que ela também se apresentou em V2. Alguns exemplos disso são encontrados nos seguintes trechos: “*En mi ciudad, [...] tiene una empresa que hace el recorrido todos los miércoles de la basura reciclable, y los otros días de la basura orgánica, [...]*”, “[...] *es muy decepcionante ver que las personas de mi municipio aún no están interesadas en esta cuestión de la separación de la basura reciclable [...]*” e “*al caminar por algunas calles aún vemos que las aceras están llenas de basura*”. Aqui, as informações destacadas mostram que, ainda que exista o serviço de coleta seletiva do lixo, os cidadãos de Videira ainda não colaboram para que isso ocorra com eficiência, evidenciando a situação do lixo na cidade de V e confirmando que a intenção de “falar sobre a situação do lixo” se realiza em V2.

Outro elemento que foi reformulado no roteiro e que, por essa razão, é retomado aqui na análise de V2 é o *lector/receptor* do texto. Esse elemento, além dos já mencionados no primeiro roteiro e encontrados em V1, foi direcionado a mais um leitor: a jornalista autora do TF. No entanto, não encontramos em V2 nenhuma manifestação linguística que comprove a intenção de direcionar o texto a essa leitora. Por essa razão, esse último *receptor* mencionado no roteiro será retomado em V3, a fim de verificarmos qual foi o posicionamento de V em relação a ele.

Por último, analisamos V2 do ponto de vista do seu *meio* de publicação. No novo roteiro, vimos que esse elemento foi retomado e

reformulado, sendo o jornal *La Nación* definido por V como *meio* de publicação do seu TM.

Aqui encontramos uma dificuldade de compreensão da atividade por parte dos alunos. Ao pensarem no *meio* cultural argentino como lugar de recepção do seu TM, os alunos não cumpriram com uma das exigências da atividade: traduzir/retextualizar o TF no novo gênero, sendo que deveria ser pensado para ser publicado por um suporte local<sup>10</sup>. A nosso ver, isso ocorreu quando os alunos dirigiram o texto à jornalista, produtora/autora do TF. Uma das razões para que isso tenha ocorrido pode ser uma informação constante no material disponibilizado sobre o gênero *carta do leitor*: uma das funções desse gênero textual é escrever ao suporte que o veiculou, parabenizando ou criticando o seu autor.

Ao produzirem o texto com esse propósito, os alunos, naturalmente, o direcionaram para o jornal que publicou o TF: o *La Nación*. No entanto, como esse suporte não corresponde a uma das diretrizes da atividade, retomaremos novamente ao elemento do *meio* em V3, procurando verificar qual foi o direcionamento dado pelo tutor e, por consequência, qual foi a posição tomada por V.

Com isso, terminamos a primeira parte da análise da segunda versão do texto de V, a qual consistiu em verificar se as informações apresentadas no novo roteiro se realizavam em V2.

Neste momento, iniciamos a segunda parte da análise, a qual concerne ao estudo do texto com base nos *elementos de produção textual*, com vistas a examinar se houve o aprimoramento da escrita de V.

Assim sendo, iniciamos nossa análise estudando, primeiramente, o elemento da *intencionalidade*. Como vimos anteriormente, esse elemento de produção textual é definido pelo emissor do texto e corresponde às intenções propostas por esse, concretizadas por meio de escolhas linguísticas em um evento comunicativo, capaz de comunicar algo ao seu interlocutor. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981)

A partir das análises delineadas anteriormente nessa seção sobre as *intenções* comunicativas de V, as quais foram esboçadas no roteiro, vimos que se concretizam no texto com relação ao seu gênero. No entanto, no que corresponde ao contexto de divulgação do texto, o qual inclui o meio de publicação desse, por entendermos que a especificação apresentada no roteiro não corresponde ao contexto cultural proposto na

---

10 Mesmo que fosse um suporte fictício, visto que muitas cidades não possuem jornal próprio.

atividade, consideramos que V2 não cumpre por completo o elemento da *intencionalidade*. Sendo assim, esse elemento será retomado na próxima versão do texto V3.

Prosseguindo nossa análise, verificamos como se apresenta em V2 o elemento a *aceitabilidade*. Como visto em Beaugrande e Dressler (1981), esse elemento está relacionado com o receptor do texto, com suas expectativas e pressuposições, a fim de permitirem que leia um texto que lhe faça sentido.

Em V2, tal como ocorreu com a *intenção* comunicativa, o público leitor também foi reformulado por V. De acordo com o novo roteiro, além dos leitores definidos no primeiro roteiro (*a população em geral e as autoridades da cidade*), a autora do TF (jornalista autora da reportagem) foi incluída pelos alunos como um dos prováveis leitores do seu TM.

Com relação aos leitores já definidos no primeiro roteiro, acreditamos que, por conhecerem a realidade que envolve a reciclagem do lixo, tanto na condição de moradores da cidade como na de autoridades municipais, se enquadram no perfil de leitores do TM de V. Além disso, o fato de serem cidadãos leitores de jornal nos permite dizer que já estão familiarizados com os gêneros que nele circulam, não encontrando grandes dificuldades para compreender as informações do texto produzido no gênero *carta do leitor*.

No que tange ao novo *receptor*, esse também nos parece bastante apropriado ao gênero textual produzido, visto que uma das características desse gênero é justamente escrever diretamente ao diretor do jornal ou aos próprios jornalistas, questionando alguma matéria anteriormente publicada. E mais, a nosso ver, a jornalista, como autora do TF, possui conhecimentos suficientes sobre o tema tratado, de modo a estar apta para dialogar com o produtor do TM.

Ambas as considerações sobre os leitores do texto nos permitem dizer que cumpre com seu papel no que tange à *aceitabilidade*<sup>11</sup>.

O próximo elemento de análise é a *informatividade*. Segundo Beaugrande e Dressler (1981), este elemento está relacionado com o grau de relevância de um texto, o qual idealmente deve apresentar um equilíbrio entre informações novas e informações já conhecidas, o que não foi possível analisarmos no texto de V2. Isso ocorreu devido ao

---

11 Aqui lembramos que, embora o texto não tenha apresentado nenhuma menção ao novo leitor, esse fato não impede que o mesmo possa ser aceito como possível leitor do texto.



novo meio de publicação anunciado no novo roteiro de V, posto que se considerarmos o contexto da cultura base, bem como o meio de publicação do TF como os receptores do TM, muitas informações apresentadas em V2 serão consideradas novas ao leitor e o nível de *informatividade* do texto torna-se elevado.

No entanto, se entendemos que esse *meio* não corresponde aos pressupostos da atividade, a qual solicitava que o texto tivesse como local de divulgação a cidade onde vivem os alunos, temos muitas informações já conhecidas no texto, e o nível de *informatividade* diminui.

Sendo assim, faremos a análise desse elemento de produção textual em V3. Com isso, partimos para a análise do elemento da *intertextualidade*. Em Beaugrande e Dressler (1981), temos que a intertextualidade corresponde aos elementos linguísticos que fazem com que a compreensão de um texto seja dependente de informações presentes em outro.

A nosso ver, esse elemento se apresenta em V2 de forma explícita, segundo Koch (1997), conforme o seguinte exemplo: “*Muy interesante este informe de la dificultad de que Buenos Aires sufre para reciclar los residuos*”. Aqui, o termo destacado remonta à reportagem apresentada no jornal *La Nación* sobre a reciclagem do lixo. Essa informação é utilizada no texto para contextualizar o seu leitor a respeito do tema a ser tratado, sendo que o conhecimento dessa, por parte do leitor, torna-se um elemento importante para a compreensão total do texto traduzido/retextualizado.

Além disso, o uso de textos anteriores com o propósito de introduzir um novo, como dito na análise de I, apresenta-se como uma das características da *intertextualidade*, comprovando que se realiza em V2.

Continuando com nossa análise, chegamos ao elemento da *coesão*. Essa, conforme vimos anteriormente em Beaugrande e Dressler (1981), está relacionada com a forma como os elementos linguísticos são dispostos no texto, de maneira a se organizarem como uma sequência lógica de sentido. No que concerne esse elemento, tal como fizemos nos textos de T e I, nossa análise esteve voltada, prioritariamente, ao estudo de como se apresentam os elementos coesivos relacionados ao *tema* e aos *leitores* dos textos traduzidos/retextualizados pelos alunos, visto que concebemos esses como os elementos que mais se destacam nos textos desses no que diz respeito à coesão, sendo entendidos como essenciais para o entendimento do sentido do TM.

Informamos ainda que a análise da coesão foi feita ancorada nos mecanismos de *referenciação* e *sequenciação*, os quais foram propostos

por Koch (2013[1989]), sendo que em **V** a maior parte dos exemplos se concentra no mecanismo de *referenciação*, posto que esse foi o que mais se destacou no texto.

Lembramos também que, em nossa análise, buscamos não apenas destacar a retomada dos elementos mencionados acima, mas também sempre que possível analisar o porquê das escolhas feitas pelos alunos.

Sendo assim, iniciamos nossa análise da *coesão*, apresentando nossas considerações com relação ao *tema*. Observamos que ele foi apresentado no primeiro parágrafo de **V2** por meio da expressão “reciclar los resíduos” e posteriormente, foi *referenciado*, no mesmo parágrafo, em dois momentos: no primeiro deles, em “este problema”, expressão que, a nosso ver, foi utilizada para reforçar a ideia de como a reciclagem de lixo é vista; no segundo momento, a expressão foi retomada com o uso de um pronome complemento, conforme mostra o trecho: “[...] *sobre la separación de los residuos y la importancia de hacerlo* [...]”.

Mais adiante no texto, encontramos outro exemplo de *referenciação* ao tema, a qual é feita no terceiro parágrafo por meio da expressão “**en esta** cuestión”. Aqui, vemos que os termos destacados servem para indicar que o tema da “basura reciclable”, retomado nesse último parágrafo, já foi apresentado anteriormente no texto, e segue sendo o foco da produção escrita.

Além desses exemplos que evidenciam que o tema do texto é apresentado de forma bastante coesa, destacamos também alguns exemplos relacionados ao *leitor* do **TM** de **V**. No que diz respeito ao receptor de **V**, trazemos alguns exemplos de *referenciação* no que corresponde ao receptor “cidadãos em geral”. No corpo textual, vimos que esse receptor/leitor é referenciado por meio de substantivos como “la población”, “los ciudadanos” e “las personas”. Sobre esses, observamos ainda que o termo “ciudadanos” é retomado pelo pronome “ellos” no parágrafo primeiro, em que aparece no texto. Outros elementos de *coesão referencial* são apresentados no segundo parágrafo do texto, no qual os alunos apresentam a empresa responsável pela coleta do lixo. Essa é retomada mais adiante, no mesmo parágrafo, em dois momentos: “*Em mi ciudad, [...] tiene una empresa [...]. Esa empresa [...]. Toda la basura es recorrida por la empresa [...]*”. Nesses exemplos, vemos dois casos de *coesão referencial*: o termo “empresa” é referenciado primeiramente pelo pronome demonstrativo “esas”, que indica que se continua a falar da empresa já mencionada; em seguida, pela preposição “por la”, informando que esta mesma empresa é a que recolhe todo o lixo da cidade.

Além disso, também destacamos alguns exemplos de *coesão sequencial*, como o uso da conjunção aditiva “también” na frase “**También se necesita** [...]” do primeiro parágrafo, servindo para acrescentar novos elementos à ideia lançada de que são necessárias algumas providências com relação à reciclagem do lixo. Mais adiante, o advérbio “sin embargo” no terceiro parágrafo é utilizado para contrapor à ideia apresentada no parágrafo anterior de que, embora exista na cidade uma empresa responsável por coletar e tratar o lixo, muitos cidadãos ainda não contribuem para que a separação desse ocorra de forma adequada.

No entanto, embora tenhamos encontrado em V2 diversos elementos que comprovam que este organiza suas ideias de forma bastante coesa, observamos que alguns pontos do texto podem ser revisados no que corresponde à coesão. O primeiro caso é o uso do pronome “este” no primeiro parágrafo, referindo-se ao termo “informe”. Aqui, o uso do “este” se refere a uma informação que está fora do texto (reportagem do jornal *La Nación*) e, por esse motivo, não está correto, do ponto de vista gramatical, posto que, usado dessa forma, o pronome dá ideia de algo que vai ser apresentado no texto, quando o contexto faz entender que a informação do informe já foi apresentada anteriormente em um outro texto.

Outros casos que poderiam ser revistos pelos alunos são o uso dos termos “el estado” e “resíduos”, que se repetem em uma mesma frase, esse no primeiro parágrafo e aquele no segundo. Aqui os alunos poderiam substituir os termos por pronomes ou substantivos, deixando as frases mais coesas.

Com base nos exemplos destacados, vemos que V2 apresenta suas ideias de forma lógica e coesa. Contudo, por percebemos que alguns elementos ainda podem ser aprimorados no que corresponde à *coesão*, retomaremos esse elemento em V3. Com isso, seguimos então para a análise da *coerência*. Esse elemento é considerado o mais importante critério de textualidade. Isso, porque, para que ele ocorra, ou seja, para que um texto seja coerente ao seu leitor em seu contexto comunicativo, as informações que o compõem devem se apresentar de forma coesa, relevante e consistente.

Desta forma, por haveremos constatado que alguns elementos de produção textual não ocorreram de forma satisfatória em V2, temos que o elemento da *coerência* também não se realiza nesse, devendo, por essa razão, ser retomado em V3.

Continuando nossa análise, temos agora o elemento da *adequação*. Sobre esse elemento que, de acordo com Cassany (2000), concerne às características da linguagem do texto em relação ao seu registro e à sua variedade linguística, identificamos, primeiramente, em **V2**, que está escrito em primeira pessoa. Essa característica assinala a marca da informalidade no texto, comprovada pelos seguintes exemplos: “**Soy** una defensora [...]” e “**Creo** que se necesita [...]”.

Essas características são muito marcantes no gênero textual *carta do leitor*, no qual a informalidade e a subjetividade são sempre presentes. Além disso, também identificamos o uso de uma linguagem padrão, condizente com o gênero e seu meio de publicação, permitindo-nos considerar que a apresentada no texto está *adequada* ao seu gênero textual.

Por último, apontamos que o texto também foi analisado segundo o elemento da *correção gramatical*, sendo que essa análise só é apresentada na sua última versão, visto que foi nela que os tutores deram mais atenção.

Tendo, assim, encerrado nossa análise no que diz respeito à segunda versão do TM de **V**, nos dirigimos para a análise de sua versão final, focalizando nossa atenção naqueles elementos que ainda precisam ser aprimorados por **V**.

- **Versão final:**

Iniciamos a análise da versão final, identificando os apontamentos dos tutores na correção de **V2**:

Quadro 32 - Correção de **V2**

<b>Correção de V2</b>
<p>Comentários abaixo do texto:</p> <p>Hola chicas,</p> <p>Como pueden ver, el texto de ustedes está casi impecable. Solo me quedé con duda en una parte, y en dos palabritas, una que presenta interferencia del portugués (está en rosa) y la otra en azul, que está faltando una tilde, nada más.</p>

Quiero felicitarlas mucho por el español y decirles que seguro la tercera etapa de esta actividad el texto estará perfecto.

Para finalizar les pido que direccionen el texto a una persona específica. ¿Sale?

Abrazos,

Tutor.

Com base nas observações feitas pelo tutor, percebemos que sua correção apontou, essencialmente, para dois elementos a serem revisitados pelos alunos: o primeiro deles foi a saudação inicial do texto, que, por sugestão da tutora, deveria ser dirigida ao leitor específico de forma mais consistente. Como vimos na análise de V2, esse item foi reformulado pelos alunos e passou a se dirigir à autora do T. Para o tutor, deve ainda ser aprimorado de forma a atingi-lo mais diretamente.

O segundo elemento apontado pelo tutor, na correção de V2, diz respeito a duas palavras que deveriam ser revistas pelos alunos com relação à ortografia, as quais serão apresentadas mais adiante na análise do critério de produção textual denominado *correção gramatical*. Aqui, vemos que novamente (como ocorreu na correção da primeira versão do texto) o tutor não apontou aos alunos os problemas identificados em nossa análise com relação aos dados do roteiro e, também, aos elementos de produção textual.

Conforme apontamos na correção de V2, alguns elementos deveriam ser revisitados e reformulados pelos alunos na última versão do texto, de modo que o seu TM fosse capaz cumprir todos os propósitos desejados no roteiro de V. Além disso, a fim de melhorar a composição escrita, alguns elementos também foram apontados para serem revistos por V no que tange a produção textual.

A nosso ver, as observações apontadas em nossa análise de V2 eram importantes e deveriam ter sido apontadas pelo tutor, visto que por estarem em um momento de aquisição da língua espanhola, os alunos ainda precisavam ser orientados a observarem no texto os elementos de produção textual que necessitam ser aprimorados.

De qualquer forma, seguimos para o estudo da versão final do texto, identificando como foi tratado pelos alunos.

## Quadro 33 - V3

V3
¡Hola Fernanda!
<p>Muy interesante este informe de la dificultad de que Buenos Aires sufre para reciclar los residuos. Soy una defensora de la naturaleza y creo que la población tiene que unirse, luchar y encargar nuestras autoridades para que resuelvan este problema. También se necesita una campaña de comunicación para informar a los ciudadanos sobre la separación de residuos y la importancia de hacerlo una vez que ellos no saben cómo ni qué hacer con sus residuos.</p> <p>En mi ciudad, que es muy pequeña, tiene una empresa que hace el recorrido todos los miércoles de la basura reciclable, y los otros días de la basura orgánica, haciendo el tratamiento y eliminación de residuos orgánicos. Esta empresa es una referencia en el estado, con un aterro certificado por el estado, como el mejor proyecto. Toda la basura es recorrida por la empresa, que después de separado recibe el tratamiento necesario conforme su especie.</p> <p>Sin embargo, es muy decepcionante ver que las personas de mi municipio aún no están interesadas en esta cuestión de la separación de la basura reciclable, y que al caminar por algunas calles aún vemos que las aceras están llenas de basura. ¡Creo que se necesita una solución urgentemente! ¡Saludos!</p> <p style="text-align: right;">Marieta Pernetá Gonzales – mpz@gmail.com.arg</p>

Em V3, dividimos nossa análise em dois momentos: no primeiro, buscamos retomar os elementos que ainda precisavam ser melhorados do ponto de vista do que estava proposto no segundo roteiro de V; no segundo, buscamos analisar o texto, do ponto de vista dos *elementos de produção textual*, verificando se houve alguma mudança em relação a esses, ainda que não tenham sido apontadas na correção.

Dessa forma, iniciamos a análise de V3, retomando os dois elementos que foram definidos no segundo roteiro, mas que não estavam adequados ao contexto do TM ou não se apresentavam nesse: a referência a autora do TF como uma das leitoras do TM e o meio de circulação desse.

No que diz respeito à autora do TF, que foi definida no segundo roteiro como uma das leitoras para o TM, verificamos que em V3 os alunos direcionaram a saudação inicial do texto a ela, tal como sugeriu o tutor: “¡Hola Fernanda!<sup>127</sup>”. Com essa modificação em V3, o TM se mostra adequado a comunicar seus propósitos ao seu público, no seu novo gênero e no contexto da cultura idealizado pelos alunos, ou seja, a cultura base. Essa afirmação parte do fato de termos identificado que a cultura base, embora não tenha sido a cultura proposta na atividade, foi a utilizada pelos alunos como referência para a sua atividade de tradução/retextualização.

Como essa cultura também foi aceita pelo tutor, visto que não encontramos nenhuma menção de que ela estava equivocada em suas correções, partimos dela para analisar V3 ao que corresponde aos elementos do roteiro e, também, aos *elementos de produção textual* que não se cumpriram em V2, por entendermos, naquele momento, que o elemento do *meio* deveria ser reformulado pelos alunos.

Essas considerações sobre o contexto que devemos considerar na análise do TM de V encontram respaldo em Nord (2012[1988]), quando a teórica concebe a tradução como “uma produção de um TM funcional que mantenha uma interdependência com um TF, especificada através de seu propósito” (NORD, 2012 [1988], p. 40) Isto é, o parâmetro que deve ser utilizado para analisar uma tradução é seu escopo, seu propósito, devendo o texto traduzido estar coerente com esse.

Ancorados nesses pressupostos, retomamos à análise de V3, considerando ainda que alguns elementos que constavam no roteiro de V não estavam de acordo com os solicitados na atividade, e foram utilizados como base para a análise da tradução/retextualização.

Sendo assim, seguimos com a análise de V3, procuramos examinar se houve mudanças no texto no que corresponde aos *elementos de produção textual* que foram analisados em V2, mas que precisavam ser revistos.

Iniciamos, então, analisando V3 do ponto de vista da *intencionalidade*. Sobre essa, vimos que todas as intenções anunciadas no roteiro de V se concretizavam em V2, no que corresponde ao gênero do texto. No entanto, no que corresponde ao contexto de divulgação do texto, o qual remete, principalmente, ao meio de publicação desse, em V2 não se cumpriu o elemento da *intencionalidade*. Ao retomarmos, então, a *intencionalidade* com relação ao *meio* de publicação, analisamos o texto sob uma perspectiva diferente da analisada anteriormente, posto

que agora ele tem seus propósitos direcionados à cultura base, tal como foi definido no roteiro.

Sob a perspectiva da cultura base, vemos que os propósitos idealizados no roteiro, tal como estavam adequados a um jornal de circulação local, distribuído na cidade dos alunos, também estão adequados ao jornal *La Nación*, conforme planejado por V. Isso porque as intenções pretendidas com o texto permanecem sendo adequadas ao gênero *carta do leitor*, o qual pode ser veiculado por qualquer jornal. Dessa forma, temos que em V3 a *intencionalidade* se cumpre com relação ao *meio* de publicação do texto.

Antes de seguirmos para a análise do *próximo elemento de produção textual*, ressaltamos que, ainda que agora consideremos um novo *meio* de circulação do TM de V, ele continua cumprindo sua *intencionalidade* do ponto de vista dos seus leitores.

Tal consideração parte do fato de que mesmo que os leitores do texto tenham mudado, deixando de ser cidadãos e autoridades da cidade dos alunos e passando a figurar como cidadãos em geral, autoridades da cidade e a autora do TF, sendo todos localizados no contexto de produção do TF, também estão aptos para receberem o TM de maneira que esse lhes produza sentido.

Prosseguindo nossa análise, verificamos como se apresenta em V3 o elemento da *informatividade*, posto que o da *aceitabilidade* já se cumpre no texto. Com relação à *informatividade*, vemos em V3, tal como víamos em V2, muitas informações consideradas novas para os leitores do texto. Essas informações se tornam relevantes no texto, visto que apresentam ao seu leitor a realidade que envolve a reciclagem de lixo na cidade onde vivem os alunos. Alguns exemplos dessas informações são as apresentadas no segundo parágrafo do texto: “***En mi ciudad, que es muy pequeña, tiene una empresa que hace el recorrido todos los miércoles de la basura reciclable, y los otros días de la basura orgánica [...]***”, “***Esta empresa es una referencia en el estado [...]***”, “***Toda la basura es recorrida por la empresa, que después de separado recibe el tratamiento necesario conforme su especie***”, são novas para o leitor, porque falam de um contexto o qual eles não conhecem: como funciona o serviço de coleta do lixo na cidade de Videira.

Além dessas, há ainda no texto outras informações relacionadas ao contexto onde vivem os alunos, e por isso novas para o leitor. No entanto, também encontramos informações já conhecidas no leitor como:



“*Muy interesante este informe de la dificultad de que Buenos Aires sufre para reciclar los residuos*”. Aqui, podemos considerar que a dificuldade encontrada pela cidade de Buenos Aires para reciclar o lixo já seja um tema conhecido dos leitores do texto, visto que eles pertencem a esse contexto e, possivelmente, leram a reportagem veiculada pelo jornal *La Nación*, falando desse assunto. Entretanto, essa informação é importante porque introduz o tema que será tratado no texto, sendo relevante para a construção de sentido por parte dos receptores desse.

A partir dos exemplos acima delineados, vemos que o elemento da *informatividade* ocorre em V3, visto que há nesse uma união de informações novas e informações já conhecidas pelo seu leitor. Podemos afirmar, ainda, que, embora o número de informações novas seja bem maior que o número de informações já conhecidas pelos leitores de V3, isso não o torna mais difícil de ser compreendido por seus leitores. Na verdade, ocorre o contrário: ainda que ocorra a apresentação de muitas informações novas, elas são necessárias para o bom entendimento dos propósitos do texto por seus leitores.

Com relação ao elemento da *intertextualidade* vimos, anteriormente, que já se realizava em V2, e seguiu assim em V3. Por essa razão, seguimos para a análise do elemento da *coesão*. Em V2, diversos exemplos foram apresentados com o intuito de mostrar que o TM se constitui em um evento comunicativo que apresenta suas ideias de forma bastante coesa. Contudo, apontamos alguns itens que poderiam ser revistos pelos alunos, com o objetivo de aprimorar ainda mais a *coesão* do texto.

Esses itens não foram revisados, conforme podemos ver em V3. Isso pode ter ocorrido pelo fato de não terem sido apontados na correção. No entanto, a nosso ver, eles não impedem que o TM alcance seu propósito comunicativo.

Seguimos, assim, para a análise do elemento da *coerência*. Esse elemento não se cumpriu em V2, visto que nele não se realizaram outros elementos de textualidade, como a *intencionalidade* e a *informatividade*. Em V3, vimos que esses elementos se concretizaram, permitindo-nos afirmar que, no que tange à *coerência*, eles se configuram de forma bastante consistente, apresentando suas intenções de maneira lógica e organizada, condizentes com o gênero textual, permitindo que o leitor em prospecção possa construir sentido a partir de sua leitura. Essa considerações nos permitem afirmar que V3 se torna, possivelmente, *coerente* ao seu leitor.

O elemento da *adequação* também já havia se concretizado no TM de **V**, conforme mostramos na análise de **V2**.

Sendo assim, partimos para a análise do último elemento de produção textual, o qual só foi apontado nessa última versão: a *correção gramatical*. Sobre esses, conforme mencionamos no início da análise de **V3**, foram apontadas na correção de **V2** duas palavras que deveriam ser revistas por **V** com relação à ortografia: uma delas porque estava grafada de forma equivocada e a outra porque faltava um acento gráfico. A primeira delas foi o termo “populación”, que foi corrigido pelo termo correto “población”. Aqui, vemos um equívoco comum dos alunos que corresponde ao fato de acreditarem que muitas palavras da língua portuguesa que têm como final “ão” em espanhol são semelhantes, bastando substituir por “ión”. A nosso ver, isso ocorre, sobretudo, pela proximidade das línguas e vai sendo resolvido a partir do momento que os alunos vão tendo contato com os termos corretos em língua espanhola.

Outro termo apontado na correção foi a palavra “que”, que na situação em que se apresentou no texto, deveria ser acentuada, passando a “qué”. No que diz respeito às *correções gramaticais*, observamos que o texto de **V** não apresentou muitos problemas, tendo sido apontados na correção de **V2** os erros mais graves.

Por último, retomamos o “título” do texto que, embora se constitua um elemento essencial de construção de sentido do texto, não apareceu em nenhuma das versões e tampouco foi apontado aos alunos como algo que devesse ser observado.

Desta forma, ao chegarmos ao final da análise de **V**, constatamos que, no que tange aos objetivos comunicativos traçados no roteiro pelos alunos, esses se cumpriram no TM de **V**, fazendo com que se tornasse um novo evento comunicativo capaz de comunicar seus propósitos aos seus leitores.

No entanto, no que corresponde ao aprimoramento da escrita, verificamos que o TM de **V**, ainda que tenha tido alguns de seus elementos reformulados durante o processo de produção das versões, seguiu apresentando na sua versão final alguns elementos que mereciam ser revisitados por **V**.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Suscitamos a presente pesquisa a problemática da tradução e sua relação com o ensino de LEs, como uma prática que esteve distante das salas de aula por muito tempo, e que, muitas vezes ainda é colocada às margens do ensino de línguas por razões como as crenças sobre o seu uso por parte de professores de LE, o entendimento que alguns deles têm sobre o ato tradutório ou ainda, a ausência de materiais didáticos que auxiliem àqueles que desejam utilizá-la, a tirar proveito consciente do seu uso no ensino-aprendizagem de línguas, apenas para citarmos algumas.

É no bojo dessas considerações que surgiu a proposta deste trabalho: propor a ressignificação da praxe da *tradução* dentro do ensino de LE, a partir de uma proposta de *tradução/retextualização* de gênero textual como forma de contribuir para o exercício e o desenvolvimento da escrita em sala de aula de LE.

A partir das análises e discussões que fizemos no capítulo anterior sobre a atividade realizada pelos alunos (a qual ancoramos na concepção funcionalista de *tradução* e no conceito de *retextualização* de gênero a partir da perspectiva de Dell'Isola), constatamos que as escolhas feitas por esses, tanto do ponto de vista interno (organização do corpo textual) quanto externo ao texto (contexto de produção) resultam em traduções/retextualizações de textos que se realizaram no gênero textual *carta do leitor*, capazes de cumprir seus novos propósitos comunicativos.

Essa constatação nos permite comprovar que a tradução pode sim servir como estratégia didática para a produção textual em aula de LE. Além disso, por entendermos a produção de um texto como um processo no qual esse vai sendo aprimorado ao longo de suas versões, por meio da análise das versões da atividade de *tradução/retextualização* realizada pelos alunos (feita com base nos *elementos de produção textual*), verificamos que os textos produzidos foram sendo aprimorados ao longo das versões, ocasionando em textos capazes de produzir sentido ao novo público, no novo gênero em que foram produzidos e na nova situação comunicativa.

Esse fato comprova que a *tradução*, na perspectiva da *retextualização* de gênero, auxilia no desenvolvimento da produção de textos em LE, sendo esse o outro questionamento levantado no presente estudo.

Sobre isso, contudo, cabe aqui destacarmos que alguns elementos dos textos traduzidos/retextualizados ainda poderiam ser revisados por seus produtores, conforme visto na análise da atividade realizada pelos

alunos de V. A nosso ver, uma das razões para que isso não tenha ocorrido é o fato de alguns elementos que ainda poderiam ser aprimorados pelos alunos não terem sido apontados pelos tutores no momento da correção.

A nosso entender, esse retorno das atividades por parte dos tutores se caracteriza como um importante momento de reflexão e aprendizagem por parte dos alunos, sobretudo na modalidade de ensino a distância, onde a maior parte das interações ocorre por meio das TICs e são feitas de forma assíncrona. Nesse ponto, o papel dos tutores, por estarem em constante contato com os alunos e acompanharem de perto o desenvolvimento de suas atividades, torna-se crucial para o desenvolvimento dos trabalhos, sobretudo em atividades da natureza da que propomos neste trabalho.

Na realização desta proposta de pesquisa, ainda que os tutores tivessem em mãos os critérios para a correção dos textos, vimos que essa foi desempenhada de forma distinta entre eles, sendo que alguns fizeram a correção de forma mais profunda que outros. As razões para que isso tenha ocorrido, infelizmente, fogem ao nosso alcance de estudo, tornando-se uma limitação desta pesquisa e um fator de grande importância que, a nosso ver, merece ser analisado em trabalhos que envolvam esta modalidade de ensino.

No que corresponde ao trabalho com gêneros textuais em sala de aula de LE, trazemos alguns depoimentos/opiniões dos alunos, cedidos após a realização da atividade de *tradução/retextualização*, os quais contribuíram para que pudéssemos tecer algumas considerações sobre o trabalho com gêneros textuais.

### **Depoimento 1:**

[...] Escribir [...] la carta me pareció interesante, justo porque *no conocía el género*. [...] Además, pudimos demostrar *nuestras opiniones reales sobre el asunto*. [...] Aparte, *me gustó aprender la estructura del texto, porque es un género que todos podemos escribir*, porque cualquier lector de un periódico o revista puede hacerlo, sea para criticar o elogiar [...]. (Grifos nossos)

Por meio do depoimento 1, podemos observar que o ensino de textos com base em gêneros, conforme propõe os PCNs, contribui para os seus domínios, os quais, por sua vez, auxiliam para que os alunos possam agir com a linguagem de forma mais eficaz. Além disso, ao trabalharem com o gênero textual *carta do leitor*, os alunos demonstraram contentamento ao poder tecer suas opiniões sobre fatos e eventos do cotidiano, o que comprova que o ensino ancorado nos gêneros textuais é uma importante oportunidade de trabalhar com a língua em contextos reais de uso, bem como de proporcionar ao aprendiz o domínio do funcionamento dos gêneros com vistas a sua inserção social.

Essas considerações também podemos observar no depoimento 2 abaixo, o qual destaca a importância de se realizar atividades que promovam o desenvolvimento da produção escrita em LE e a consciência dos alunos de que essa é uma habilidade em processo de construção.

### **Depoimento 2:**

[...] Creio que foi uma *atividade muito importante*, pois *nos levou a questionar nossa realidade quanto a este assunto*, bem como nos *proporcionou praticar nossas habilidades*, muito embora *ainda em construção*, no desenvolvimento de textos em espanhol [...]. (Grifos nossos)

Nesta direção, comprovamos a hipótese mencionada na gênese desta dissertação: a *tradução*, concebida sob a ótica funcionalista e entendida como uma *retextualização* de gênero textual, contribui para o exercício e o desenvolvimento da escrita competente em sala de aula de LE.

Com isso, entendemos que a tradução como estratégia para a produção textual contribui para o cenário da ressignificação do seu uso em sala de aula de LE.

Por fim, esperamos que este trabalho colabore para a ampliação da praxe da tradução no ensino de línguas, assim como para o aumento de pesquisas que envolvam essa prática no âmbito dos Estudos da Tradução.



## REFERÊNCIAS

### Texto de análise

ROCHA, L. La difícil tarea de reciclar la basura. La Nación, Buenos Aires, 13 mai. 2012.

### Vídeos de análise

Programa de Reciclaje “Basura que no es Basura”. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=J86xj7PuQJo](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=J86xj7PuQJo)>. Acesso em jun. 2013.

Informe sobre el reciclaje de la basura: experiencia brasileña. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=JwU9ATPC9Cg](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=JwU9ATPC9Cg)>. Acesso em jun. 2013.

### Textos de apoio teórico

ALBIR, A. H. Traducción y Traductología: Introducción a la traductología. Catedra, 2011.

ALCARAZ, R. C. et al. **Língua Espanhola IV**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 4 reimpressão da 2. ed. de 1999. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.

ARROJO, R. **Oficina de Tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1986.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

BALTAR, M. A.; RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. et al. **Linguística Textual**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.

BAQUERO, M. **A pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Paulo Bezerra (Trad.). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1979]. p. 261-306.

BEAUGRANDE, R. A. **New foundations for a science of a text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 2004 [1997]. Disponível em: <[http://www.beaugrande.com/new\\_foundations\\_for\\_a\\_science.htm](http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm)> Acesso em: abril 2012.

BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. U. **Introducción a la Lingüística del Texto**. Barcelona: Ariel, 1981.

BEZERRA, M. A. Porque cartas do leitor na sala de aula. In: \_\_\_\_; DIONÍSIO, A. P. et al (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

BITTENCOURT, M.; TECCHIO, I. A tradução no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. **Revista Magistro**. v. 2, n. 1, 2011, p.152-165.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1995. Estabelece as diretrizes da educação. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

**Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BURKE, P.; HSIA, R. P. (Orgs). **A Tradução Cultural** – Nos Primórdios da Europa Moderna. São Paulo: Unesp, 2009. 291 p. Roger Maioli dos Santos (Trad.). Título original: Cultural Translation in Early Modern Europe. Cambridge University Press, 2007.

CASSANY, D. **Describir el escribir**: Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós Comunicación, 2000.

\_\_\_\_\_. **Taller de textos:** leer, escribir y comentar en el aula, Paidós: Buenos Aires, 2008.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar Lengua.** 2. ed. Barcelona, Graó, 1997.

CASTRO, M. C. de. **O processo tradutório na perspectiva da retextualização e sua abordagem no ensino de inglês como língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

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, set 2012, p. 21-37.

COSTA, M. J. D.; VIEIRA, V. R. A. de; D'ELY, R. C. F. **Proposta de Reedição do Curso Licenciatura em Letras-Espanhol (modalidade a distância):** Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://ead.ufsc.br/espanhol/files/2011/02/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-TURMA-2011.1.doc>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Texto, textualidade e textualização. In: FERRARO, M. L. *et al.* **Experiência e prática de redação.** Florianópolis: UFSC, 2008. p. 63-85.

COSTA, W. C. The translated text as re-textualisation. In: M. Coulthard (Ed.). **Ilha do Desterro:** studies in translation / Estudos de tradução. Florianópolis: UFSC, 1992.

DELLAGNELO, A. K.; RIZZATTI, M. E. C. **Introdução aos Estudos da Linguagem.** Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

DONNE, J. **Meditações**. Fabio Cyrino (Trad.). São Paulo: Landmark, 2007.

EGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**. Curitiba, n. 16, 2000, p. 181-191.

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. A Educação a Distância e seu Movimento Histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2010, p. 15-22.

FARIAS, A. da 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.

FERREIRA, F. T. **A representação cultural do fato noticioso: a tradução e suas refrações**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FRANÇA, J. M. A didatização de um gênero do argumentar: a carta do leitor. **Interdisciplinar**, ano 5, v12, jul-dez 2010, p. 151-166.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 34-41.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [1986].

FUNCIONALISMO. In: Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/funcionalismo>>. Acesso em: jun. 2013.

GAJARDO, M. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GERALDI, J. W. A prática de produção de textos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008 [1984]. p. 64-73.

GORI, R. M. de A. Observação participativa e pesquisa-ação: aplicações da pesquisa e no contexto educacional. **Itinerarius Reflectionis**. v. 1, n. 2, jan/jul 2006, p. 113-120.

GÜNTER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22, n.2, p. 201-210, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

HOMES, J. S. The name and nature of Translation Studies. In: James S. Holmes, **Papers on Literary and Translation Studies**. Amsterdam: Rodopi, 1988[1972], p. 67-80.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y Traductología**: Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra. 5 ed., 2011.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2007[1959]. 24. ed.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011[1997].

\_\_\_\_\_. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2013 [1989].

KRISTEVA, J. **Introdução à semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAIÑO, M. J. **Multiculturalismo**: propostas de recontextualizações de fatos culturais na tradução de textos em livros didáticos. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LEFFA, V. J. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos de Linguística Aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBERATTI, E. **Aha, Chico; AW, Chuck**: Uma tradução funcionalista de quadrinhos do Chico Bento. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LUCINDO, E. S. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras**. Scientia Traductionis, n. 3, UFSC, 2006.

MARCHUSCI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de Rertextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTELOTTA, M. E. et al. (Orgs.) **Linguística funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 17-55.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MATENCIO, M. de L. M. **Retextualização de textos acadêmicos**: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2003 [2001].

MELO, C. R. B. de. **Cartas à redação**: uma abordagem discursiva. Tese de Doutorado da Universidade de Campinas, 1999.

MELO, N. T. **Texto e contexto na construção dos sentidos**: a tradução em sala de aula de LE. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MEURER, J. L. **O conhecimento de Gêneros Textuais e a formação do profissional da linguagem**. In: Aspector da Linguística Aplicada. Florianópolis: Insular, 2000.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. Roberto Galman (Trad). São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) *Educação a distância*: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 297-303.

MURAD, C. R. R. O. O funcionalismo e o gerativismo: principais características e expoentes. **Revista Núcleos**. Ituverava, v. 8, n. 2, out. 2011.

NORD, C. **Text Analysis in Translation**: theory, methodology, and didactic application of a model of translation-oriented text analysis.

Amsterdam, Atlanta: GA, 1991[1988].

\_\_\_\_\_. **Texto base - texto meta**. Un modelo funcional de análisis pretraslativo. Castelló: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I, 2009.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

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

POLCHLOPEK, S. A. **A interface tradução-jornalismo**: um estudo de condicionantes culturais e verbos auxiliares modais em textos comparáveis das revistas *Veja* e *Time*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

REISS, K.; VERMEER, H. J. **Fundamentos para una teoria funcional de la traducción**. Madrid: Akal, 1996 [1984].

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.

SANTORO, E. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p147/19777>. Acesso em: 10 abr. 2013.

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (Trad. E Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2004 [2001], p. 95-147.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação**. Florianópolis: UFSC, 4. ed., 2005.

SILVA, N. R. **A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância**: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TESSARO, A. C. **A tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a distância**: o curso de Letras-Espanhol da UFSC. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-

Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

TOMITCH, L.M.B.; TUMOLO, C. H. S. **Pesquisa em letras estrangeiras**. Florianópolis, LLE/CCE/UFSC, 2011.

TORRES, P. L.; FIALHO, F. A. P. Educação a distância: passado, presente e futuro. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 456-461.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. Uberlândia: Edufu, 2003 [1993].

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Guia do tutor**. Florianópolis, LLE/CCE/UFSC, 2009. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/espanhol/files/2009/04/guia-do-tutor.03.01.pdf>>.

VERMEER, H. J. **Esboço de uma teoria da tradução**. Lisboa: ASA, 1986 [1978].

ZIPSER, M. E. **Do fato à reportagem: as diferenças de enfoque e a tradução como representação cultural**. Tese (Doutorado em Letras) - Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Biblioteca Universitária. **Trabalho acadêmico: guia fácil para diagramação: formato A5**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/design/GuiaRapido2012.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2013

XAVIER, M. A. **A tradução no ensino de línguas: uma experiência com base em corpus**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.



## APÊNDICE A – E-BOOK CARTA DO LEITOR



Carta del Lector

La **CARTA DEL LECTOR** es un género textual donde el lector se dirige a un periódico o una revista para comentar, criticar o hacer elogios a una materia o carta publicada en ediciones anteriores.

### ALGUNAS CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES DE ESTE GÉNERO:

i. Donde encontramos este género:

Generalmente la encontramos en un lugar reservado para la opinión de los lectores en periódicos y revistas.

ii. Con relación a la estructura:

La carta de lector presenta la siguiente estructura:

- » **Título;**
- » **Saludo:** generalmente formal y dirigido al director del periódico/ revista. Ex.: Señor director.
- » **Cuerpo del texto:** compuesto por la presentación del tema, los objetivos de la carta y los argumentos que van a sustentar la opinión del escritor de la carta.

Los operadores argumentativos más frecuentes para este género son:

- *Adición:* además de eso, aunque, también, etc.
- *Oposición:* pero, sin embargo, etc.
- *Comparación:* más que, menos que, tanto como, etc.

- *Seguridad*: sin duda, por supuesto, etc.
- » **Sección de contacto**: donde se encuentra el nombre y el correo del escritor de la carta.
- » **Despedida**;

iii. Con relación al texto:

- Presenta un lenguaje simple y claro, característicos de los lectores del periódico o revista donde se encuentre la carta. Siendo que el escritor debe cuidar con el lenguaje, pues que la carta será publicada para ser leída por muchas personas.
- Posee un carácter argumentativo, pues que tiene el propósito de defender una idea que fue publicada anteriormente y/o censurar otra presentando una serie de razones que apoyen la idea que se quiere defender;
- El foco está en el receptor pues que la finalidad es influir en su forma de pensar y de actuar y, por eso, generalmente se refiere a la tercera persona y es escrita en primera persona singular o plural;

Para que puedan visualizar mejor este género, les presentamos algunos ejemplos:

## CARTA 1

Fuente: Periódico Diario Cuyo online

## Cartas del Lector

carta 

08/04/2012

**El mal estado de las rutas**

Sr. Director:

Recientemente se informó que las rutas nacionales que atraviesan la provincia de San Juan se encuentran en perfecto estado de mantenimiento -incluyendo señalización-, situación que no se corresponde con la realidad de acuerdo a lo observado, ya que por razones laborales las transito frecuentemente. En las fotos que acompañan a esta carta se puede ver que lo indicado en la nota no coincide con el real estado de reflectividad de la demarcación horizontal, lo que implica un verdadero peligro en horas de la noche.

Las fotos que envío corresponden a la ruta nacional 141, en el tramo Difunta Correa a San Expedito, en esa zona no existe demarcación horizontal dado que la pintura de la misma ha desaparecido con el tiempo, ni se han pintado las líneas blancas de la orilla ni la doble amarilla en las curvas y lugares peligrosos.

Además de no existir la demarcación horizontal se suma la gran cantidad de animales sueltos en las inmediaciones, con el agravante que el transitar en horario nocturno, es muy peligroso para los automovilistas que circulan por la zona.

Otra ruta en muy mal estado es la ruta nacional número 20, en el tramo que une El Encón con Las Trancas. El mismo se encuentra totalmente deformado por el excesivo peso de los camiones y desde hace varios años sólo hay un cartel indicando "ruta con deformaciones".

La ley 24.449, "Ley de Tránsito", en lo que se refiere al peso máximo de carga a transportar por camiones no es aplicada en ninguna ruta del país, con la consecuente deformación del paquete estructural y por ende de la carpeta asfáltica.

Las básculas que se encuentran en las rutas están de adorno y no se ocupan para tal fin.

**Ing. Jorge L. Tejada, Ingeniero Civil**  
DNI 16.422.797

## OBSERVEN EL ANÁLISIS DE LA CARTA 1

*Sobre el Título:*

Se caracteriza como una forma de resumir el tema presentado en la carta. En el ejemplo, trata del mal estado de conservación de las rutas nacionales en Argentina.

*Saludo:*

Generalmente el autor de la carta la escribe digiriéndola al director del periódico o de la revista para la cual escribe. Este saludo acostumbra tener un carácter más formal, como por ejemplo: Señor Director, como se ve en el ejemplo de la Carta 1.

### Sobre el cuerpo del texto:

Como característica de este género, la carta de lector generalmente trata de temas actuales que tengan que ver con la realidad social, económica y social del público lector del periódico o revista donde esté publicado el texto. En el ejemplo de la Carta 1, el tema es el mal estado de las rutas argentinas. En relación al lenguaje utilizado por el autor del texto, este se presenta en la forma impersonal, una de las formas que también son características del género. Al mismo tiempo, el autor presenta informaciones personales, pues que trata de cuestiones directamente relacionadas con su vida personal, como el hecho de transitar por determinadas rutas. Además de eso, el autor presenta datos como leyes, direcciones e informaciones sobre el tema de las rutas para reforzar y defender su tesis de que las rutas van en mal estado de conservación.

### Sobre la sección de contacto:

Puede estar al principio o al final de la carta, seguida o no del correo del autor. Hay algunas cartas que además del nombre y correo, presentan también la ciudad del autor o su DNI (documento nacional de identificación). En la Carta 1, hay el nombre de la persona juntamente con su DNI y los dos están al final de la carta.

### Despedida:

Esta parte puede estar presente en una carta o no. Generalmente es simple y escrita en la forma de un vocativo, como: Abrazos, adiós, etc. El ejemplo de la Carta 1 no presenta tal característica.

## OTROS EJEMPLOS

## CARTA 2

Fuente: Periódico El Clarín online

OPINIÓN · CARTAS DE LECTORES

## Argentina y Uruguay, parecidos pero distintos

POR SERGIO TOBAL

COMPARTIR

 1  
 0  
 0

Compartir

 +1 1

10/07/12 - 00:23

¿Hay algún país con más gente parecida a los argentinos que el Uruguay? En su población, su forma de hablar, vestirse, comer, gustos musicales, la pasión por el fútbol. No hay. ¿Si nuestros hermanos uruguayos son tan parecidos a nosotros, ¿por qué nuestros gobernantes son tan distintos? Ellos tienen un presidente austero y vive con lo que tiene desde siempre; nosotros tenemos una Presidenta, antes rica y hoy multimillonaria, que no repara en gastos. Ellos tienen computadoras para todos sin propaganda política; nosotros las tenemos sólo para algunos con publicidad partidaria incluida al encenderla. Ellos tienen políticos honestos; nosotros tenemos los más

corruptos. Ellos protegen desde siempre sus genuinas fuentes de ingreso; nosotros las destruimos. Ellos cuidan a su gente en las ciudades y rutas; a nosotros no nos cuida nadie. Ellos tienen una Justicia que funciona; nosotros no tenemos Justicia alguna. Ellos mantienen sus políticas; nosotros las cambiamos todos los años. Ellos tienen palabra; nosotros no. Ellos no tienen disputas con ningún país; nosotros vivimos peleándonos con todos. Ellos no buscan desunir al pueblo para gobernar; nosotros sólo practicamos el "divide y reinaras". Ellos duermen tranquilos; nosotros no tenemos paz.

Fuente: [http://www.clarin.com/opinion/Argentina-Uruguay-parecidos-distintos\\_0\\_734326667.html](http://www.clarin.com/opinion/Argentina-Uruguay-parecidos-distintos_0_734326667.html)

### Sobre el Título:

En el ejemplo, trata da relación entre Argentina y Uruguay, sus semejanzas y diferencias.

### Sobre el cuerpo del texto:

La carta presenta un tema actual y al mismo tiempo antiguo, que es la relación entre Argentina y Uruguay. Empieza presentando las semejanzas entre ellos y después relata las diferencias, que serían el foco principal de la carta, a partir de la comparación de hechos actuales que ocurren con los

dos países, por ejemplo educación, política y sociedad. El autor aprovecha la carta para hacer críticas a los problemas que percibe en su país.

Sobre la sección de contacto:

En la Carta 2, hay solamente el nombre de la persona, seguido de la fecha de publicación.

### CARTA 3

Fuente: Revista Muy Interesante online

## Salud mental para todos



#### Anuncios Google

##### Notebook Dell™ em Oferta

Novo Inspiron 14R c/ HD de 1TB,  
4GB  
e Intel® Core™ i5. Em 10x sem  
Juros  
[www.Dell.com/br/Notebook](http://www.Dell.com/br/Notebook)

##### Cursos Online

Terapia Familiar Sistémica  
Violencia, Migración y Familia  
[www.evento-santpau.com](http://www.evento-santpau.com)

##### De Bem Com Seu Corpo

Chá Lipton: Equilíbrio Entre  
Sabor,  
Leveza E Bem Estar.  
Experimentel  
[Facebook.com/LiptonBrasil](https://Facebook.com/LiptonBrasil)



#### Anuncios Google

[Salud Mental](#)

[Psiquiatria](#)

[La Salud](#)

[Salud Los](#)

Valora esta noticia ★★★★★ / 0 Malo

Bueno



Quiero dar mi opinión sobre vuestro MUY Extra Mente Sana. Es muy bonito describir adelantos, pruebas, análisis y terapias, pero la realidad es muy diferente. Trabajé en un centro para la inclusión laboral de enfermos mentales. Tenía contacto con los usuarios –tonterías políticamente correctas para no llamarlos enfermos– y pude ver de cerca su realidad. A la hora de la verdad, estos tratamientos novedosos y eficaces no les llegan a ellos. Tienen que conformarse con asistentes sociales que en el mejor de los casos están desbordados de trabajo. Y ello por no hablar de los psiquiatras. No importa si se equivocan de diagnóstico, nadie los controla.

Ustedes comentan la importancia del entorno familiar para la mejoría de estas enfermedades mentales. La triste realidad es que en muchos casos las familias son las que empeoran las cosas, bien porque se avergüenzan, bien porque les culpabilizan y les echan broncas de forma reiterada, tan crueles como injustas. Sin olvidar los casos en los que prima el desinterés.

A menudo son los familiares quienes padecen enfermedades mentales, por lo que poco pueden ayudar al enfermo. Es habitual que los parientes no quieran reconocer sus propios trastornos y, por tanto, no reciben tratamiento, medicación ni seguimiento.

Mi pregunta es qué tienen que hacer estos pacientes para beneficiarse de los maravillosos adelantos que ustedes describen. La gente les seguirá mirando con desconfianza, rechazo y miedo, que es lo habitual.

Chrystal Gregori Mut  
[chrystal.gregori@gmail.com](mailto:chrystal.gregori@gmail.com)

Fuente: <http://www.muyinteresante.es/salud-mental-para-todos>

Sobre el Título: Presenta el tema de la carta y el deseo del autor manifestado en ella: igualdad en los derechos de salud.

Saludo: El ejemplo de la Carta 3 no presenta un saludo inicial, visto que es una característica que puede ocurrir o no.

Sobre el cuerpo del texto: El autor empieza la carta retomando un tema

tratado en una edición anterior de la revista, siendo esta una característica muy marcante del género.

*Sobre la sección de contacto:* El autor, al final, escribe su nombre y su correo electrónico. Esta é una de las formas de contactos más comunes de este género.

*Despedida:* Como se puede observar, esta es una de las características de las cartas que menos ocurre. La Carta 3, igualmente como las Cartas 1 y 2, no presenta una despedida.

#### CARTA 4

Fuente: Revista Muy Interesante edición impresa

**M** Hola, amigos de Muy Interesante.  
 Hace ya cuatro años que colecciono su revista, la que adoramos tanto mi familia como yo, y nos han servido hasta para resolver tareas de algunos de mis primos, o mi hermana que aún está estudiando, además de nutrirnos de temas que permiten la conversación. Creo que uno de los aspectos más interesantes, y que todavía analizamos, es la de "La mano que mece la cuna", y de enterarnos de la venta de las semillas de nuestro país.  
 Lo difícil es encontrar Muy Interesante en los quioscos, así es que cuando vemos que salió la siguiente edición, la compramos cuanto antes. Ojalá se avisara por intermedio de la revista la fecha de salida al mercado de las ediciones especiales, ya que son difíciles de conseguir, y casi hemos perdido alguna (la edición especial del Sexo y Poder): por suerte la encontramos en un quiosco, pero fue de casualidad.  
**Muriel Contreras Zariago**

Fuente: Revista Muy Interesante – Edición 300 / Julio 2012 – Chile.

*Sobre el Título:* En la Carta 4 se puede observar que no hay un título. Aunque este género generalmente se presenta con título, es posible encontrarlo sin, como en el ejemplo.

Saludo: Acá se puede observar el saludo direccionado a os editores de la revista.

Sobre el cuerpo del texto: El tema es justamente el hecho de leer la revista y del gusto personal del autor por ella. Este es otro propósito de las cartas de lectores, escribir para hacer elogios y/o sugerencias.

Sobre la sección de contacto: En esta parte el autor puso solamente su nombre y apellidos.

Despedida: La carta no presenta despedida.

Fonte: Equipe Lengua Espanhola IV



**APÊNDICE B – OPINIÃO DOS ALUNOS**

*Opinião 1:* Para mim o aspecto relevante e de maior importância foi o guião, pois foi a partir dele que visualizei primeiro, e então projetei: (assunto, tema, como este já havia sido escolhido, parti para a pesquisa) para quem, que tipo de jornal, a linguagem e o que eu pretendia comunicar aos leitores com aquela carta (mensagem). Consegui ter um ponto de partida mais objetivo e acima de tudo, ter uma maior noção da realidade na produção dos jornais e também da população e nos reais problemas que nos cercam, com relação a reciclagem.

*Opinião 2:* Creio que foi uma atividade muito importante, pois nos levou a questionar nossa realidade quanto a este assunto, bem como nos proporcionou praticar nossas habilidades, muito embora ainda em construção, no desenvolvimento de textos em espanhol.

*Opinião 3:* Gostei muito e minha impressão foi das melhores sobre a atividade. Gosto muito de ler jornais, então me identifiquei com a atividade.

*Opinião 4:* Minha impressão sobre a atividade, de início, foi que seria uma atividade fácil e simples, mas no decorrer da atividade, percebi que era mais complexo do que me parecia no início, mas foi muito instrutivo trabalhar com este gênero textual.

*Opinião 5:* Escribir esta versión de la carta me pareció interesante, justo porque no conocía el género. Es decir, ya había leído en los periódicos, pero nunca había escrito una. Además, pudimos demostrar nuestras opiniones reales sobre el asunto. Aunque no viva en Itajaí, pasa lo mismo en mi ciudad, digo, este problema de la recogida selectiva de la basura. Aparte, me gustó aprender la estructura del texto, porque es un género que todos podemos escribir, porque cualquier lector de un periódico o revista puede hacerlo, sea para criticar o elogiar.



## ANEXO A – REPORTAGEM – LA NACIÓN

9/7/2014

La difícil tarea de reciclar la basura - 13.05.2012 - lanacion.com

lanacion.com

lanacion.com | Ciudad

Domingo 13 de mayo de 2012 | Publicado en edición impresa

Calidad de vida / Historias de vecinos

### La difícil tarea de reciclar la basura

El sistema de recolección de residuos no está preparado para juntar desechos por separado; los vecinos desisten por falta de incentivo

Por **Laura Rocha** | LA NACION

**Infografía:** Cómo clasificar los residuos

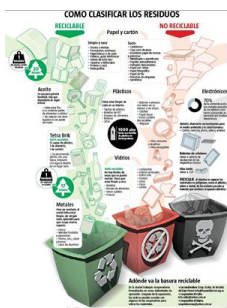
**R**eciclar en la ciudad de Buenos Aires puede transformarse en un trabajo arduo y vencer hasta la más férrea de las voladuras. ¿Qué hago con las botellas que junté? ¿Dónde las llevo? ¿Se lavan? ¿Dónde

tiro las pilas?

Estas son algunas de las preguntas que se hacen los vecinos que quieren o empiezan a separar sus desechos.

"Empecé separando secos y húmedos, y también lavaba y preparaba los frascos. Pero no hay contenedores, entonces no seguí. Juntaba todo y lo mantenía separado, pero después todo se iba a la misma bolsa, junto, otra vez. Esta es la primera dificultad. Además, la información que hay disponible no es mucha ni hay un número al que llamar para que vengan a buscar las cosas, al menos en mi barrio", contó Paula Lombardi, de 32 años, que se mudó sola a Floresta hace nueve meses.

Por el momento, los contenedores diferenciados están en algunos puntos de la ciudad. En el gobierno prometen que en marzo del año que viene todo el distrito contará con estos elementos, fundamentales para poder [separar la basura](#). También son una deuda los ecopuntos, una suerte de contenedores de mayor tamaño que estarán a un máximo de cuatro cuadras de cada hogar, según los anuncios oficiales.



Sin embargo, a pesar de esas carencias, lo que se recolecta para reciclar en el microcentro y en la cuadrícula de Monserrat, donde están instalados los nuevos contenedores, alcanza las 500 toneladas. Las responsables de que esa cantidad de basura pueda ser reutilizada son las cooperativas de cartoneros El Ceibo, MadreSelva, Recuperadores Urbanos del Oeste, Reciclando Sueños, Del Oeste, 30 de Noviembre, El Alamo, Aleli y Bairescerocom.

Sin embargo, hay muchos vecinos que también se han sumado a la separación, superando las dificultades. Por ejemplo, una vecina de Rodrigo Castro Volpe lo consultó porque quería saber dónde reciclar. Rodrigo después de una intensa búsqueda en Internet se dio cuenta de que era muy complejo llegar a verdaderos puntos en donde se realizará la separación de residuos. Así nació, el año pasado Dondereciclo.org ( [www.dondereciclo.org](http://www.dondereciclo.org) ).

"La página nació con el objetivo principal de fomentar y facilitar la separación en origen de los residuos domiciliarios", explicó Manuel Marengo, uno de los ocho voluntarios que alimenta este portal donde se encuentran lugares y tipo de residuos que se recolectan, geolocalizados.

"Es un sistema tipo «wiki» en donde la página se arma entre todos. De esta manera, la cantidad de puntos de reciclaje va aumentando constantemente gracias a la participación de la gente. Obviamente, antes de cargar un punto se recibe la información y se la analiza", agregó Marengo.

Alejandra Fernández vive en Devoto y también hace un esfuerzo para poder promover la conciencia ambiental. "Para no complicarme la vida, hago dos grandes separaciones: en secos y húmedos. Empecé hace tres años y ya no podría dejar de hacerlo", contó a LA NACION. Ella buscó información para poder realizar el reciclaje de un modo eficiente.

"Lavo los envases, los seco y los acopio. No es imposible poder hacerlo en un edificio. Yo hablé con mi portero y él me entrega lo que yo junto a un cartonero que pasa tres veces por semana", agregó Fernández que vende medicina prepaga.

[La basura es un problema](#) en la ciudad de Buenos Aires. Por día se generan 6300 toneladas de desechos que van a

<http://www.lanacion.com.ar/1472845-la-dificil-tarea-de-reciclar-la-basura>

1/2

9/7/2014

La difícil tarea de reciclar la basura - 13.05.2012 - lanacion.com

parar directamente a rellenos sanitarios ubicados en territorio bonaerense. El reciclado no es la única solución para un conflicto que más que político podría transformarse en sanitario, pero puede ayudar.

A lo que separan los cartoneros se podrían sumar unas 1000 toneladas que se recuperarán en la planta de separación del relleno Norte III, en el partido de San Martín. Sin embargo, la inauguración se dilata y sólo comenzaría a funcionar en julio, a pesar de que la ley de basura cero exige que se disminuya el 30% de los residuos para este año. Paralelamente se conoció ayer que por una resolución los súper e hipermercados [estarán obligados a repartir bolsas verdes](#) y negras para que los vecinos empiecen a separar la basura. Esto sucederá dentro de tres meses.

También existe una iniciativa del diputado porteño denarvaista Daniel Amoroso para incentivar el reciclado que, entre otros puntos, contempla una reducción de hasta un 30% anual en la tasa de ABL para viviendas, edificios y comercios. "Para que haya un mayor reciclado, hay que incentivar. Y la mejor forma de hacerlo es el incentivo económico, como la reducción en el pago del ABL", dijo Amoroso a LA NACION.

Por el momento, se recicla menos del 10% de los residuos. [■](#)

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado intitulada “**A Tradução/Retextualização como estratégia para composição textual em sala de aula de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)**”. Esta pesquisa tem como **objetivo propor o uso da Tradução/Retextualização como estratégia para produção textual em sala de aula de ELE**. Para tanto, pretende-se analisar algumas atividades propostas e realizadas na disciplina de Língua Espanhola IV pelos alunos da 4ª fase do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC.

Ao realizar a disciplina citada, você já está fazendo parte desta pesquisa. Assim solicita-se, então, que você permita que a pesquisadora utilize o material coletado na disciplina, ciente de que durante a execução da pesquisa e publicação dos dados, será mantida **anônima** a sua identidade.

No caso de dúvidas ou necessidade de maiores informações, você pode entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora responsável, **Ana Paula de Carvalho Demétrio**, através do e-mail [anademétrio@gmail.com](mailto:anademétrio@gmail.com) ou telefone (48) 9936-9421.

Eu, \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, após ler e receber explicações sobre esta pesquisa neste Termo, declaro que ficaram claros os objetivos desta pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e que concordo em participar deste estudo.

Data:

Assinatura:

