

Mirella Nunes Giracca

**O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM AULA DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA COMO UM PROCESSO TRADUTÓRIO:
DO RELATO PESSOAL AO GLOSSÁRIO**

Tese submetida ao Programa Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Estudos da Tradução.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Roslindo Damiani Costa

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Florianópolis, SC
2017

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

GIRACCA, Mirella Nunes

O uso da Sequência Didática em aula de Língua Estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário. Mirella Nunes Giracca; orientadora, Maria José Roslindo Damiani Costa; coorientadora, Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. Florianópolis, SC, 2017.

440 p.

Tese (doutorado) - 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. Culturemas. 3. Tradução. 4. Língua Estrangeira. 5. Funcionalismo. I. Costa, Maria José Roslindo Damiani. II. Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. IV. Título.

Mirella Nunes Giracca

**O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM AULA DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA COMO UM PROCESSO TRADUTÓRIO:
DO RELATO PESSOAL AO GLOSSÁRIO**

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

Florianópolis, 19 de setembro de 2017.

Prof^ª. Dr^ª. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

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

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

Prof^ª. Dr^ª. Claudia Ferreira
Membro
Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely
Membro
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Dr^ª. Sinara Branco
Membro
Universidade Federal de Campina Grande

Prof^ª. Dr^ª. Maria Lucia Vasconcellos
Membro
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Dr^ª. Meta Elisabeth Zipser
Membro
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico esta tese à minha vó, aos meus pais, irmãos, familiares, marido, amigos e alunos.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer! Por mais que este texto esteja nas primeiras páginas do trabalho, foi um dos mais esperados e o último a ser escrito. É o momento em que devo agradecer a todos que fizeram o meu estudo possível. Inclusive, farei uso do gênero textual glossário, o qual trabalhamos, para agradecer um por um que me acompanhou nessa jornada. Mas, a ordem seguida não será a alfabética, pois mencionarei, primeiro, os responsáveis pela minha formação; depois, a minha instituição de trabalho e a instituição de ensino que possibilitou esta pesquisa; a seguir, virão os parentes e colaboradores diretos; posteriormente, os amigos; e, por fim, os diversos colaboradores que indiretamente me ajudaram.

GLOSSÁRIO DE AGRADECIMENTOS

Prof^a. Dr^a. Maria José Roslindo Damiani Costa - é a orientadora deste trabalho, mais conhecida como “Zeca”; é uma pessoa alegre, feliz, atenciosa, paciente, que me acompanha desde a graduação. Foi minha orientadora no mestrado e, para o doutorado, eu não poderia ter escolhido outra pessoa, por ser minha inspiração de professora.

Prof^a. Dr^a. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão - é a coorientadora deste trabalho e também foi minha professora na graduação. Considero uma pessoa alegre, feliz, alto astral. Apesar do pouco contato e convívio, considero-a um exemplo de professora a ser seguido. É uma pessoa que veio para contribuir e somar muito para este trabalho.

Prof^a. Dr^a Meta Elizabeth Zipser - é mais conhecida como a “querida Meta”; sempre muito simpática e alegre, bem humorada. É uma das professoras que me acompanha, também, desde o mestrado. Sempre disposta a contribuir e ajudar para o meu crescimento profissional e pessoal. Participou da banca de qualificação e é membro da banca examinadora deste trabalho.

Prof^a. Dr^a Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely - é mais conhecida como a prof^a. “Raquelita”; me conhece e me acompanha desde a época em que fui tutora à distância, do curso de Letras Espanhol do EaD da UFSC. Sempre é muito alegre, enérgica, alto astral. Sempre disposta a contribuir e ajudar para o meu crescimento profissional e pessoal. Participou da banca de qualificação e é membro da banca examinadora deste trabalho.

Professoras Doutoras Sinara de Oliveira Branco, Claudia Cristina Ferreira e Maria Lúcia Vasconcelos – são membros da banca. Aos quais sou e estou agradecida por terem aceitado o convite e terem embarcado nas nossas histórias e nas nossas estratégias tradutórias aqui apresentadas.

Ana Paula de Carvalho Demétrio e Marina Giosa Azevedo - são minhas colegas, minhas companheiras e parceiras de estágio docência. Me acompanharam e estiveram comigo direta e indiretamente todo o ano de 2016.

Alunos de Letras Espanhol - são aqueles que durante o ano de 2016 estavam cursando o terceiro e o quarto semestres, respectivamente, do curso de Letras Espanhol na UFSC. A turma que desde o início me recebeu bem e embarcou comigo nessa viagem natalina. Cada um com suas peculiaridades, uma turma bacana, parceira e engajada.

UFSC - é a universidade em que concluí minha graduação, me tornei mestre e agora concluo meu doutoramento. O lugar que me ofertou muito aprendizado, sendo que nele fiz muitos bons amigos. Considero um dos lugares mais belos da cidade, por ser um ambiente cheio de personagens especiais, paisagens incríveis, aromas singulares e um clima sempre agradável.

PGET – é o programa de Pós-Graduação que me acolheu desde o mestrado, o qual serei sempre grata. Nele conheci professores incríveis, colegas e pessoas muito inteligentes, alguns se tornaram amigos, outros inspiração de profissionalismo.

Departamento de Línguas Estrangeiras - UNIR - é o departamento no qual estou lotada, local onde se encontram todos os meus queridos colegas de trabalho, dos cursos de espanhol e de inglês.

UNIR - é a universidade em que trabalho e sou Professora do Magistério Superior, desde junho de 2013.

Giovanni Giracca; Byron Cerda; Ruth Blanco e Virginia Castro Boggio - são os nativos que contribuíram, voluntariamente, com os relatos pessoais natalinos, os quais serviram de apoio para a produção dos relatos dos alunos. E também são: meu pai, meus padrinhos e minha ex-aluna.

Ecila Maria Nunes Giracca - é a minha querida mãezinha, mais conhecida como “mami”, “maimm” ou, ainda, “mami poderosa”. É uma mulher guerreira, parceira, paciente, divertida, inteligente, forte e intensa. É a melhor amiga e conselheira; com ela sei que posso contar para sempre, é meu refúgio.

Paulo Roberto Konzen - é meu esposo, namorado, parceiro, companheiro, será o pai dos meus filhos (quando for a hora). É uma pessoa inteligente, um profissional competente e responsável em tudo o que faz.

Iva Nunes Giracca - é minha irmã. Compartilhamos muitos anos de casa juntas, enquanto morávamos com os pais e, depois, quando “fugi” de casa. Ela me aguentou por muito tempo. Com ela dividi minhas felicidades e angústias; torcemos e celebramos várias vitórias. Minha parceira e eterna “irmã caçula”.

César Nunes Giracca - é meu irmão, meu “piá”, meu irmão “filho único”. Um guri muito inteligente, sensível e amado. Meu salvador cibernético, meu formatador preferido de computadores. Meu parceiro de junções e bebedeiras.

Patricia Regina - minha eterna cunhada. A enfermeira da família. Pessoa dedicada, querida e muito competente.

Família Nunes (Marchesan/Machiavelli/Giracca/Konzen) - são os demais membros da minha família, os quais contribuíram e contribuem para a minha educação e formação.

Oswaldo Augusto de Oliveira - é mais conhecido por “Zado” ou “gato”; é colega de UNIR, vizinho, conselheiro, padrinho de casamento e uma das pessoas com que convivo diariamente em Porto Velho, RO.

Grupo Jardim dos Smufs e Vinho - são todos os meus colegas, amigos, que fiz durante esses 4 anos em Porto Velho, RO. São pessoas queridas que compartilham boas histórias, risadas e a mesma sensação de estar longe de casa (e, ao mesmo tempo, estar em casa). Alguns deles também compartilham essa sensação de doutoramento.

Funcional Life - Jefferson Faria - é meu querido e paciente professor, personal trainer, no ano de 2016 em Floripa e, em 2017, à distância. Ele foi um dos responsáveis por tentar manter meu corpo são, a fim de aguentar todas as horas sentadas digitando. Um profissional competente, atencioso e responsável.

Funcional Life - Rafael, Cainã e Marcela - meus demais pessoais trainers que me acompanharam, durante o ano de 2016, na Funcional Life academia. Profissionais queridos, competentes e responsáveis.

Tânia Mara Marques, Jeff e filhos - são amigos desde minha graduação, que se tornaram parte da minha família de Floripa; são meus amigos queridos de cafezinhos, de deliciosas jantãs, bons papos, bons tragos e muita música boa compartilhada.

Myrian Oyarzabal - é minha companheira de eventos acadêmicos, mais conhecida como “bonita” ou “neguinha”. Uma amiga que fiz no bacharelado e que segue até hoje.

Pablo, Liz Maria e Maluzinha - são amigos queridos que também se tornaram parte da família. As inesquecíveis “madalenas” e as provas de cervejas artesanais farão parte das minhas boas lembranças de Floripa.

Família Borges - são amigos da família desde muito antes de eu nascer e parte da família de Floripa. Deize e Jaque com as belas recepções no PDeize, Lucas e nossas gordices gastronômicas, Tiago meu eterno personal herbalife, Belle com sua beleza e alegria.

Joyce e Cloves - são meus ex-colegas de UFSC, amigos queridos que fiz na graduação e que ficaram para a vida toda.

Grupo de Pesquisa TRAC – Tradução e Cultura - é o grupo de pesquisa no qual participo desde o ingresso no mestrado. Nele estão colegas queridos que contribuíram e continuam contribuindo para o meu desenvolvimento profissional. Todos são muito talentosos.

Grupo de Pesquisa Literatura, Educação e Cultura - Caminhos da Alteridade - UNIR - é o grupo de pesquisa no qual participo desde meu ingresso como docente na UNIR.

Meus sinceros agradecimentos a todos, por terem me acompanhado em mais essa jornada da vida. Sem vocês, não teria conseguido. **Agradeço a Deus** pela vida e por ter me colocado no caminho de todos vocês.

“Todo texto é único e é, ao mesmo tempo, tradução de outro texto. Nenhum texto é completamente original porque a própria língua, em sua essência, já é uma tradução: em primeiro lugar, do mundo não-verbal e, em segundo, porque todo signo e toda frase é a tradução de outro signo e de outra frase. Entretanto, esse argumento pode ser modificado sem perder sua validade; todos os textos são originais porque toda tradução é diferente. Toda tradução é, até certo ponto, uma criação e, como tal, constitui um texto único”.

(OCTAVIO PAZ, 1971, apud ARROJO, 2007, p. 11).

RESUMO

O objetivo do trabalho é concatenar a Teoria Funcionalista da Tradução com a Lexicografia Pedagógica, considerando a Tradução como processo de produção textual escrita em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), a partir de uma Sequência Didática (SD) como prática tradutória em sala de aula, a partir da retextualização de relatos pessoais para a construção de glossários natalinos. O curso da pesquisa se dá a partir do ato de analisar todo o procedimento que envolve o processo de produção escrita, a fim de ter uma construção de sentidos; reconhecer e analisar os fatores textuais que contribuem para o processo de tradução como produção de escrita. Para isso, a fundamentação teórica em que nos apoiamos são: Vermeer e Reiss (1996), Nord (2016), enquanto a teoria funcionalista da tradução; Bakhtin (2006), Cassany (2014), Koch (2014), em relação à concepção de texto, gêneros textuais, tipologias textuais e elementos extra e intralinguísticos; e Cabré (1999), que define questões relacionadas às estruturas do glossário. Como resultados, percebemos que, a partir da construção dos relatos pessoais, surgem diversos *culturemas* e é preciso definir um gênero textual em comum, a saber, o glossário, a fim de que os discentes consigam resolver as questões relacionadas às barreiras tradutórias, aproximando os relatos pessoais do leitor final. Assim, percebemos que o glossário contribui para elucidar o encargo textual e tradutório relacionado às questões sócio-histórico-culturais dos alunos. Afinal, a produção do mencionado material, como proposta tradutória, contribui para que os alunos desenvolvam afinidade com um gênero textual até então novo para eles e permite exercitar também uma nova tipologia textual, a saber, a descritiva. Além disso, houve a contribuição dos textos paralelos para o processo de produção de escrita, aperfeiçoando cada nova versão entregue. Assim, a construção dos relatos pessoais e dos glossários auxilia para que os alunos percebam a importância do leitor final. Por fim, podemos dizer que os glossários individuais servem de apoio e fornecem subsídios necessários para que os *culturemas* possam ser construídos culturalmente pelo leitor. Tudo por ser um gênero textual que abrange todos os *culturemas* identificados e, ao mesmo tempo, contribui para que o receptor final passe a ser narrador dos relatos a partir da proposta tradutória realizada.

Palavras-chave: Tradução Funcionalista; Espanhol como Língua Estrangeira; Sequência Didática; Glossário Natalino; *Culturemas*.

RESUMEN

El objetivo del trabajo es concatenar la Teoría Funcionalista de la Traducción con la Lexicografía Pedagógica, considerando la traducción un proceso de composición de textos escritos en Español como Lengua Extranjera (ELE), a partir de una Secuencia Didáctica (SD) como práctica traductora en aula, a partir de la retextualización de relatos personales para la construcción de glosarios navideños. El curso de la investigación se da a partir del acto de examinar todo el proceso referente a la composición escrita, con el fin de tener una construcción de sentidos; reconocer y analizar los factores textuales que aportan para el proceso de traducción como composición de escrita. Para eso, nos fundamentamos en los teóricos que nos sirven como soporte: Vermeer e Reiss (1996), Nord (2016), en la teoría funcionalista de la traducción; Bakhtin (2006), Cassany (2014), Koch (2014), en lo que se refiere a la concepción de texto, géneros textuales, tipologías textuales y elementos extra e intralingüísticos; y Cabré (1999), que define los elementos relacionados a las estructuras del glosario. Como resultados, fue posible percibir que, a partir de la construcción de los relatos personales, surgen diversos *culturemas* y se nos hace necesario definir un género textual común, es decir, el glosario, con el fin de que los dicentes logren resolver las cuestiones relacionadas a las vallas culturales, aproximando los relatos personales al lector final. De esa manera, notamos que el glosario contribuye para aclarar el encargo textual y traductor relacionado a las cuestiones socio-histórico-cultural de los alumnos. Al final, la producción de dicho material, como propuesta traductora, contribuye para que los alumnos desarrollen afinidades con el género textual, hasta entonces nuevo, para ellos y les permite ejercitar también una nueva tipología textual, a ejemplo, la descriptiva. Además de todo eso, los textos paralelos colaboran para el proceso de composición escrita, perfeccionando cada nueva versión entregue. De todos modos, la construcción de los relatos personales y de los glosarios auxilia para que los alumnos puedan percibir la importancia del lector final. Por fin, se puede decir que los glosarios individuales sirven de apoyo y proporcionan subvenciones necesarias para que los *culturemas* puedan ser construidos culturalmente por el lector. Todo por ser un género textual que abarca todos los *culturemas* identificados y, a la vez, contribuye para que el receptor final pase a ser integrante de los relatos a partir de la propuesta traductora realizada.

Palabras-clave: Traducción Funcionalista; Español como Lengua Extranjera; Secuencia Didáctica; Glosario Navideño; *Culturema*.

ABSTRACT

The objective of this work is to concatenate the Functionalist Theory of Translation with the Pedagogical Lexicography, using Translation as a process of textual production written in Spanish as a Foreign Language (SFL). Starting from a Didactic Sequence (SD) as a translation practice in the classroom, the retextualization of personal reports in order to construct a Christmas glossaries is the focus here. The research takes place by analyzing the whole procedure that involves the process of written production to have a construction of meanings. The recognition and analysis of the textual factors that contribute to the translation process as writing production is also proposed here. Theories developed by scholars such as Vermeer and Reiss (1996), Nord (2016), discussing the functionalist theory of translation; Bakhtin (2006), Cassany (2014), Koch (2014), relating the conception of text, textual genres, textual typologies and extra and intra linguistic elements are the basis here. In addition to this, Cabré (1999) contributes to this study with the definition of issues related to glossary structures, giving support to the argument present throughout the research. Results show that, from the construction of personal reports, diverse cultures arise. Therefore, it is necessary to define a common textual genre, namely, the glossary, so that students can solve questions related to barriers of translation, approaching personal reports to the target reader. Thus, glossaries contribute to elucidate the textual and translational burden related to students' socio-historical-cultural issues. After all, the production of the mentioned material supports students to develop affinity with a textual genre hitherto new to them. Such a production allows them to exercise a new textual typology, that is, the descriptive one. In addition, it seems necessary to mention the contribution of parallel texts to the process of writing, perfecting each new version delivered. In this way, the construction of personal reports and glossaries helps students to realize the importance of the target reader. Finally, individual glossaries serve as support, providing the necessary subsidies so that the culturemes can be culturally constructed by the reader, because glossaries are a textual genre that covers all the identified culturemes and, at the same time, contributes for the target reader to become narrator of the reports from the accomplished translation proposal.

Keywords: Functionalist Translation; Spanish as a Foreign Language; Didactic Sequence; Christmas glossaries; *Cultureme*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Inter-relação entre os Fatores Extra e Intratextuais	52
Figura 2: A produção textual no contexto situacional comunicativo	77
Figura 3: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação- ação	127
Figura 4: Página de abertura - Língua Espanhola IV no <i>Moodle</i>	135
Figura 5: Página inicial do Moodle.....	138
Figura 6: Esquema da Sequência Didática.....	145
Figura 7: SD: A estrutura do Módulo 02 – Relatos pessoais e glossários natalinos	145
Figura 8: Actividad 01 - Mapa de ideas - La navidad	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo das funções de linguagem de NORD (1996)	44
Quadro 2: Modelo de Christiane Nord.....	51
Quadro 3: Interface entre as Teorias de Nord e Koch & Cassany	79
Quadro 4: Proposta de sequência tipológica	93
Quadro 5: Quadro sinóptico.....	95
Quadro 6: Tipologia das obras terminográficas (adaptado).....	105
Quadro 7: Microestrutura dos glossários	114
Quadro 8: Proposta de classificação dos cultuemas	120
Quadro 9: Pesquisa qualitativa	125
Quadro 10: Questionário da Atividade de Apresentação	146
Quadro 11: Resumo da Atividade de Apresentação	146
Quadro 12: Resumo da Atividade da Diagnóstica	149
Quadro 13: Questionário Módulo I.....	151
Quadro 14: Resumo do Módulo I	152
Quadro 15: Questionário do Módulo II	152
Quadro 16: Resumo do Módulo II	153
Quadro 17: Resumo da sexta aula.....	154
Quadro 18: Questionário Módulo III	155
Quadro 19: Resumo da sétima aula e fim do Módulo III.....	155
Quadro 20: Resumo da oitava aula	156
Quadro 21: Resumo da nona, décima e décima primeira aulas	157
Quadro 22: Questionário Módulo IV	158
Quadro 23: Resumo da décima segunda, terceira, quarta, quinta, sexta, sétima, oitava e nona aulas.....	158
Quadro 24: Exemplo de um dos alunos da 1ª versão do glossário.....	162
Quadro 25: Exemplo de um dos alunos da 2ª versão do glossário.....	163
Quadro 26: Exemplo de um dos alunos da 3ª versão do glossário.....	163
Quadro 27: Exemplo de um dos alunos da última versão do glossário....	164
Quadro 28: Critérios de análise: Legitimidade social – Aluno A2	173
Quadro 29: Critérios de análise: Legitimidade social – Aluno A6	175
Quadro 30: Critérios de análise: Legitimidade social – Aluno A8	176
Quadro 31: Critérios de análise: Legitimidade social – Aluno A9	178
Quadro 32: Critérios de análise: Legitimidade social – Aluno A13	180
Quadro 33: Critérios de análise: Funcionalidade comunicativa – Aluno A1	182
Quadro 34: Critérios de análise: Funcionalidade comunicativa – Aluno A3	185
Quadro 35: Critérios de análise: Funcionalidade comunicativa – Aluno A4	187

Quadro 36: Critérios de análise: Funcionalidade comunicativa – Aluno A5	189
Quadro 37: Critérios de análise: Funcionalidade comunicativa – Aluno A10	191
Quadro 38: Critérios de análise: Semantividade – Aluno A1	193
Quadro 39: Critérios de análise: Semantividade – Aluno A5	195
Quadro 40: Critérios de análise: Semantividade – Aluno A6	197
Quadro 41: Critérios de análise: Semantividade – Aluno A8	199
Quadro 42: Critérios de análise: Semantividade – Aluno A12	201
Quadro 43: Critérios de análise: Referência à situação – Aluno A1	204
Quadro 44: Critérios de análise: Referência à situação – Aluno A8	205
Quadro 45: Critérios de análise: Referência à situação – Aluno A9	206
Quadro 46: Critérios de análise: Referência à situação – Aluno A11	207
Quadro 47: Critérios de análise: Referência à situação – Aluno A12	208
Quadro 48: Critérios de análise: Intencionalidade – Aluno A4	209
Quadro 49: Critérios de análise: Intencionalidade – Aluno A5	211
Quadro 50: Critérios de análise: Intencionalidade – Aluno A6	213
Quadro 51: Critérios de análise: Intencionalidade – Aluno A7	216
Quadro 52: Critérios de análise: Intencionalidade – Aluno A13	219
Quadro 53: Critérios de análise: Adequação – Aluno A1	221
Quadro 54: Critérios de análise: Adequação – Aluno A3	222
Quadro 55: Critérios de análise: Adequação – Aluno A7	224
Quadro 56: Critérios de análise: Adequação – Aluno A10	226
Quadro 57: Critérios de análise: Adequação – Aluno A13	227
Quadro 58: Critérios de análise: Formas de coesão – Aluno A2	229
Quadro 59: Critérios de análise: Formas de coesão – Aluno A3	231
Quadro 60: Critérios de análise: Formas de coesão – Aluno A7	232
Quadro 61: Critérios de análise: Formas de coesão – Aluno A11	234
Quadro 62: Critérios de análise: Formas de coesão – Aluno A12	235
Quadro 63: Critérios de análise: Coerência – Aluno A3	237
Quadro 64: Critérios de análise: Coerência – Aluno A4	240
Quadro 65: Critérios de análise: Coerência – Aluno A7	242
Quadro 66: Critérios de análise: Coerência – Aluno A10	245
Quadro 67: Critérios de análise: Coerência – Aluno A11	247
Quadro 68: Critérios de análise: Correção gramatical – Aluno A2	250
Quadro 69: Critérios de análise: Correção gramatical – Aluno A4	253
Quadro 70: Critérios de análise: Correção gramatical – Aluno A7	255
Quadro 71: Critérios de análise: Correção gramatical – Aluno A9	258
Quadro 72: Critérios de análise: Correção gramatical – Aluno A11	262
Quadro 73: Glossário apresentado pelo aluno A2 – 1ª e 2ª versões	266
Quadro 74: Glossário apresentado pelo aluno A2 – 3ª e última versões	271
Quadro 75: Lemas/culturemas presentes no glossário do Aluno A2	275
Quadro 76: Glossário apresentado pelo aluno A5 – 1ª e 2ª versões	275

Quadro 77: Glossário apresentado pelo aluno A5 – 3ª e última versões..	282
Quadro 78: Lemas/culturemas presentes no glossário do Aluno A5	286
Quadro 79: Glossário apresentado pelo aluno A7 – 1ª e 2ª versões.....	286
Quadro 80: Glossário apresentado pelo aluno A7 – 3ª e última versões..	289
Quadro 81: Lemas/culturemas presentes no glossário do Aluno A7	292
Quadro 82: Glossário apresentado pelo aluno A8 – 1ª e 2ª versões.....	293
Quadro 83: Glossário apresentado pelo aluno A8 – 3ª e última versões..	299
Quadro 84: Lemas/culturemas presentes no glossário do Aluno A8	304
Quadro 85: Glossário apresentado pelo aluno A10 – 1ª e 2ª versões.....	305
Quadro 86: Glossário apresentado pelo aluno A10 – 3ª e última versões	308
Quadro 87: Lemas/culturemas presentes no glossário do Aluno A10	310
Quadro 88: Glossário apresentado pelo aluno A13 – 1ª e 2ª versões.....	311
Quadro 89: Glossário apresentado pelo aluno A13 – 3ª e última versões	315
Quadro 90: Lemas/culturemas presentes no glossário do Aluno A13	318
Quadro 91: Léxicos mais citados nos relatos e nos glossários.....	320
Quadro 92: Definições do <i>culturema</i> Árbol de Navidad a partir dos glossários.....	322
Quadro 93: Definições do <i>culturema</i> Bombillas navideñas a partir dos glossários.....	324
Quadro 94: Definições do <i>culturema</i> Navidad a partir dos glossários.....	325
Quadro 95: Definições do <i>culturema</i> Estrella a partir dos glossários	327
Quadro 96: Definições do <i>culturema</i> Papá Noel a partir dos glossários..	328
Quadro 97: Dicionário(s) mais consultados/utilizados	332
Quadro 98: Justificativa para a escolha dos dicionários	333
Quadro 99: Momentos e frequência do uso de dicionários.....	334
Quadro 100: Os dicionários que foram usados	336
Quadro 101: Nome do dicionário escolhido	337
Quadro 102: A escolha do dicionário foi suficiente para sanar as suas dúvidas?	338
Quadro 103: Satisfação do dicionário escolhido.....	339
Quadro 104: Dúvidas não resolvidas pelo dicionário escolhido	340
Quadro 105: As dúvidas foram resolvidas com os demais dicionários?..	342
Quadro 106: O dicionário contribui para ampliar os conhecimentos da língua	343
Quadro 107: Os dicionários são suficientes para tradução de elementos textuais	344
Quadro 108: Outros textos paralelos contribuíram mais para ampliar os elementos textuais?	346
Quadro 109: Só textos paralelos são suficientes para a tradução textual .	347
Quadro 110: Ferramentas utilizadas para a construção do glossário	349
Quadro 111: Uso do dicionário para a atividade.....	350
Quadro 112: Contribuição dos glossários para ampliar o vocabulário, língua e cultura.....	351

Quadro 113: Material de apoio da 1ª versão do relato pessoal.....	354
Quadro 114: Material de apoio da 2ª versão do relato pessoal.....	355
Quadro 115: Material de apoio da 3ª e última versões do relato pessoal .	356
Quadro 116: Reflexões acerca da produção dos relatos pessoais.....	357
Quadro 117: Material de apoio da 1ª e 2ª versões do glossário.....	359
Quadro 118: Material de apoio da 3ª e última versões do glossário	360
Quadro 119: Houve ampliação de conhecimentos linguísticos, gramaticais e culturais com a construção do glossário	362
Quadro 120: Qual gênero textual contribuiu mais para o aprendizado de ELE	363
Quadro 121: Os rascunhos contribuem para ampliar os conhecimentos de LE	364
Quadro 122: Eficácia da produção de texto para o ensino de LE	366

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Palavras mais citadas nos relatos e nos glossários	321
Gráfico 2: Dicionário(s) mais consultados/utilizados	332
Gráfico 3: Nome do dicionário escolhido	337
Gráfico 4: A escolha do dicionário foi suficiente para sanar as suas dúvidas?	338
Gráfico 5: Ferramentas utilizadas para a construção do glossário	349
Gráfico 6: Material de apoio da 1ª versão do relato pessoal.....	354
Gráfico 7: Material de apoio da 2ª versão do relato pessoal.....	355
Gráfico 8: Material de apoio da 3ª e última versões do relato pessoal	356
Gráfico 9: Material de apoio da 1ª e 2ª versões do glossário.....	360
Gráfico 10: Material de apoio da 3ª e última versões do glossário	361

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACC** - Atividades Acadêmico - Científico - Culturais
AVEA - Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
CCE - Centro de Comunicação e Expressão
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CT - Competência Tradutória
DLLE - Departamento de Língua e Literatura Estrangeira
DLLV - Departamento de Língua e Literatura Vernácula
EaD - Educação à Distância
EGR - Expressão Gráfica
ELE - Espanhol como Língua Estrangeira
GELLSO - Grupo de Estudos Linguísticos Literários e Socioculturais - UNIR
HQS - História em Quadrinhos
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JOR - Jornalismo
LC - Língua de Chegada
LE - Língua Estrangeira
LF - Leitor Fonte e/ou Língua Fonte
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
LLE - Língua e Literatura Estrangeira
LLV - Língua e Literatura Vernácula
LT - Linguística Textual
MHSC - Museu Histórico de Santa Catarina
NUSPPLE - Núcleo de Suporte Pedagógico para Professores de LE - UFSC
PCC - Prática como Componente Curricular
PCN - Parâmetros Curriculares Nacional
PGET - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução - UFSC
POET - Pós-Graduação em Estudos da Tradução - UFC
POSTRAD - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução - UNB
PPGI - Programa de Pós-Graduação em Inglês - UFSC
PPP - Projeto Político Pedagógico
PPT - Apresentação Powerpoint
RAE - Real Academia Española
SC - Santa Catarina
SD - Sequência Didática
SeTIC - Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação
TCE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
TCT - Teoria Comunicativa da Terminologia
TF - Texto Fonte

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação
TM - Texto Meta
TP - Texto de Partida
TRAC - Grupo de pesquisa Tradução e Cultura - UFSC
TT - Texto Traduzido
UD - Unidade Didática
UFBA - Universidad Federal da Bahia
UFFS - Universidad Federal da Fronteira Sul
UFG - Universidad Federal de Goiás
UFMS - Universidad Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidad Federal do Mato Grosso
UFOP - Universidad Federal de Ouro Preto
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNB - Universidade Federal de Brasília
UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	31
CAPÍTULO I: A CONCEPÇÃO DE TRADUÇÃO FUNCIONALISTA	35
1.1 A teoria funcionalista: Reiss, Vermeer e Nord	35
1.2 O conceito de Texto segundo a visão funcionalista.....	39
1.3 As funções e tipologias no processo tradutório	42
1.4 A importância da audiência para a tradução: a construção do sentido	46
1.4.1 O destaque do leitor para Vermeer e Nord.....	46
1.4.2 A interação entre o Texto Fonte e o Leitor Fonte	48
1.4.3 O modelo didático de Nord.....	49
1.5 O conceito de cultura para os funcionalistas Vermeer e Nord.....	53
1.5.1 As compreensões de <i>culturemas</i> : definições e características	54
CAPÍTULO II: A INTERFACE ENTRE A TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS.....	59
2.1 A tradução e o ensino de Línguas.....	59
2.1.1 A tradução na sala de aula	59
2.1.2 Pós-Graduação com tradução e/ou ensino de LE.....	64
2.1.3 A tradução como produção textual em sala de Línguas Estrangeiras	70
2.1.3.1 A produção textual como processo tradutório	74
2.1.3.2 O processo tradutório como retextualização.....	80
2.2 A transposição da Sequência Didática à elaboração do processo tradutório em sala de aula de ELE.....	83
CAPÍTULO III: A PRODUÇÃO TEXTUAL ENQUANTO PROCESSO TRADUTÓRIO EM SALA DE AULA	87
3.1 Os gêneros textuais e as tipologias no processo de produção textual como processo tradutório	87
3.1.1 A concepção de texto para a Linguística Textual	87
3.2.1 O conceito de gêneros textuais e tipologia textual.....	91
3.2 O gênero textual relato pessoal e a produção da escrita na aula de LE.....	97
3.3 O gênero textual relato pessoal na geração dos <i>culturemas/lemas</i>	99
3.4 O gênero textual glossário e o dicionário	101

3.5 O glossário como estratégia tradutória.....	106
3.5.1 A organização da macroestrutura dos glossários.....	113
3.5.2 A organização da microestrutura dos glossários.....	114
3.5.3 O Glossário como atividade de produção textual: a estratégia tradutória em sala de aula.....	115
3.5.4 A identificação dos <i>culturemas</i> através da produção dos glossários	118
CAPÍTULO IV: MÉTODO	123
4.1 A pesquisa qualitativa para análise dos dados.....	123
4.1.1 Caracterização da pesquisa - A pesquisa-ação.....	126
4.2 Contexto de ensino da pesquisa.....	129
4.2.1 O curso de Letras Espanhol UFSC	132
4.2.2 A disciplina de Língua Espanhola IV	133
4.2.2.1 O Moodle como espaço na sala de aula.....	137
4.2.3 Participantes da pesquisa: professora, pesquisadoras e alunos	139
4.2.3.1 A professora.....	140
4.2.3.2. As estagiárias.....	140
4.2.3.3. Os alunos	142
4.2.4 O corpus: geração de dados dos textos e da Sequência Didática (SD).....	143
4.3 A descrição da SD: a construção dos relatos pessoais para a produção dos glossários	143
4.3.1 O Tópico 02 - Narrativas y glosarios navideños.....	146
4.3.2 Instrumento de pesquisa - dos relatos pessoais aos glossários	159
4.3.3 Glossário em LE - interface entre Nord e Cassany & Koch .	161
4.4 Critérios para análise dos relatos pessoais.....	164
4.4.1 Elementos extralinguísticos.....	165
4.4.2 Elementos intralinguísticos.....	166
4.5 Critérios para análise dos glossários.....	168
CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS DADOS	171
5.1 Introdução da análise dos dados.....	171
5.2 Análise dos relatos pessoais segundo critérios extralinguísticos	172
5.2.1 Análise do fator extralinguístico: Legitimidade social	172
5.2.2 Análise do fator extralinguístico: Funcionalidade comunicativa	182
5.2.3 Análise do fator extralinguístico: Semanticidade	193
5.2.5 Análise do fator extralinguístico: Intencionalidade	209

5.3 Análise dos relatos pessoais segundo critérios intralinguísticos.....	221
5.3.1 Análise do fator intralinguístico: Adequação.....	221
5.3.2 Análise do fator intralinguístico: Formas de coesão	228
5.3.3 Análise do fator intralinguístico: Coerência	237
5.3.4 Análise do fator intralinguístico: Correção gramatical	250
5.4 Análise de elementos para a elaboração dos glossários e dos culturemas identificados.....	266
5.5 Resultados e discussões.....	320
5.5.1 Resultados e discussões das respostas dos questionários.....	331
5.5.1.1 Perguntas e respostas do questionário da atividade de apresentação	331
5.5.1.2 Perguntas e respostas do questionário do Módulo I.....	337
5.5.1.3 Perguntas e respostas do questionário do Módulo II	341
5.5.1.4 Perguntas e respostas do questionário do Módulo III	346
5.5.1.5 Perguntas e respostas do questionário do Módulo IV	349
5.5.1.6 Perguntas e respostas do questionário realizado após a qualificação da tese	352
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	369
REFERÊNCIAS.....	375
ANEXOS.....	391
ANEXO I: Relatos pessoais seguidos dos glossários individuais.	391
ANEXO II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	429
ANEXO III: Textos narrativos dos nativos de Língua Espanhola	433
APÊNDICE: Questionário realizado após a qualificação da tese	439

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão acerca do ensino da Língua Espanhola como língua estrangeira, a fim de oferecer aos colegas e futuros professores uma proposta de se trabalhar a produção escrita como processo tradutório em sala de aula. Para isso, a pesquisa se pauta na Tradução Funcionalista, por perceber que existem muitos aspectos em comum; como, por exemplo, a ideia de que o texto deve ser um instrumento de comunicação. Segundo Nord (1991), a tradução é a produção de um texto funcional para um público específico e, para isso, é preciso que esse texto esteja relacionado com o texto de partida, visto que existe uma função pretendida e esta é dada a partir do texto de partida, conhecida como o propósito de tradução. “A tradução permite que aconteça um ato comunicativo, o qual em razão da existência de barreiras linguísticas e culturais, não seria possível sem a tradução” (NORD, 1991, p. 28).

Seguindo a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 1999), Geraldi (2006, p. 40) defende que é preciso reformular o ensino de gramática, retirando os exercícios que eram tradicionais, aqueles baseados na Gramática normativa, a fim de poder ser trabalhado diferentes métodos sob a perspectiva de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística. Essa maneira de se trabalhar a língua está relacionada diretamente com um novo sentido das concepções de texto, contexto, sujeito e sentido, a saber: “Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística”, e isso “pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido” (KOCH, 2014, p. 30).

Sob esse olhar, nossa hipótese principal é que devemos levar em consideração também as atividades de produção escrita, pois estas passam a ter uma nova função de interação e de prática discursiva, deixando de ser um instrumento para simples avaliação e atribuição de notas. Inclusive, sobre isso, segundo nossa compreensão, existe um consenso entre alguns linguistas e professores de línguas, ainda que muitos dos alunos não acreditem, de que os tradicionais exercícios descontextualizados da gramática normativa não são eficientes e tampouco adequados para desenvolver a capacidade comunicacional do aluno, pois ele interage dentro e fora da sala de aula. Assim, defendemos que o ambiente de aprendizagem não se restringe a esse local, nem

somente ao horário específico da aula, precisando muito mais do que a gramática normativa no processo de aprendizado.

Sendo assim, buscamos temas que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes, planejamos, desenvolvemos e aplicamos uma Sequência Didática (SD), a fim de realizar todo esse processo à luz de um novo olhar sobre o ensino de uma Língua Estrangeira. Além disso, no planejamento da disciplina de Língua Espanhola IV, da UFSC, como um todo, foram aplicados diferentes gêneros textuais, sendo que, nessa pesquisa, apresentamos a SD planejada no Tópico 02.

Com isso, o objetivo principal da SD e do presente trabalho é fazer uma proposta didática para promover a melhoria da produção textual escrita de alunos de ELE, apoiando-nos no conceito de tradução como processo de produção e retextualização textual, por meio do planejamento, desenvolvimento e aplicação de uma SD, elaborada a partir da base conceitual que informa a pesquisa, o diálogo entre a Teoria Funcionalista da Tradução com a Lexicografia Pedagógica, com vistas a coletar dados para avaliar o impacto da proposta pedagógica e coletar dados que a validem (ou não).

Para isso, formulamos três perguntas que impulsionaram e guiaram nossa pesquisa e que pretendemos responder devidamente ao final desta tese, a saber:

1. Quais as contribuições da SD na elaboração da tradução/ produção textual dos Relatos Pessoais (narrativas) e da construção dos Glossários no ensino de LE?
2. Quais são os culturemas natalinos que aparecem com maior frequência nos relatos e seus reflexos na ampliação do léxico em LE?
3. Qual a representatividade e relevância da tradução desses culturemas para a compreensão de sentido ao Leitor Meta?

Com o intuito de responder as questões acima, organizamos a presente pesquisa em cinco capítulos. Os três primeiros estão dedicados às questões de teoria, que nos servem como fundamento ou base para desenvolver com segurança as atividades didático-pedagógicas citadas. Os dois últimos capítulos estão destinados para a apresentação do planejamento, do desenvolvimento e da aplicação da SD, bem como a análise, as discussões e os resultados da SD. A seguir, expomos maiores detalhes sobre os respectivos capítulos.

No primeiro capítulo, iremos discorrer sobre a Concepção da Tradução Funcionalista, apresentando a teoria funcionalista segundo as perspectivas de Reiss, Vermeer e Nord, três teóricos alemães. Depois, veremos o conceito de texto, de funções e de tipologias no processo tradutório. Em seguida, expomos a importância da audiência para

Vermeer e Nord e como ela está relacionada à construção de sentido. Por fim, apresentamos a relação entre o Texto-Fonte (TF) e o Texto-Meta (TM), o modelo didático de Nord e o conceito de cultura para o funcionalismo.

No segundo capítulo, propomos uma interface entre a Tradução e o Ensino de Línguas, além de apresentar a Tradução como produção textual em sala de aula e a Tradução como processo tradutório. Em seguida, expomos os Gêneros Textuais e as tipologias na produção textual como processo tradutório. Enfim, apresentamos a SD para a elaboração do processo tradutório em aula de ELE.

No terceiro capítulo, iremos discorrer sobre o glossário como processo de produção textual, expondo as diferenças entre os gêneros textuais glossário e dicionário. Posteriormente, apresentamos o glossário como estratégia tradutória e como atividade de produção textual e, por fim, a identificação dos *culturemas* através dos glossários.

No quarto capítulo, consta a metodologia do trabalho, trazendo a caracterização da pesquisa. Apresentamos a pesquisa como qualitativa. Mostramos o contexto da pesquisa, a saber, o curso, a disciplina, o Moodle, os sujeitos participantes, o *corpus*, o planejamento da SD, o desenvolvimento do tópico dois. Em seguida, expomos como foram desenvolvidos os relatos pessoais e os respectivos glossários e, finalmente, apresentamos os critérios de análise dos fatores extra e intratextuais.

No quinto capítulo, realizamos a análise dos dados, as discussões e os resultados da pesquisa. No caso, faremos a análise dos relatos pessoais segundo fatores extralinguísticos e intralinguísticos e, também, a análise de elementos para a elaboração dos glossários e dos *culturemas* identificados, a fim de, apresentar e analisar os resultados e as discussões do estudo.

Para concluir o trabalho, apresentamos as considerações finais, com as respostas para as perguntas de nossa tese, apresentando a sua relevância e originalidade. Por fim, constam as referências e os anexos que fundamentam e orientam o presente estudo.

CAPÍTULO I: A CONCEPÇÃO DE TRADUÇÃO FUNCIONALISTA

A seguir, apresentaremos aspectos que estão relacionados à nossa pesquisa. Inicialmente, iremos expor e analisar aspectos sobre a concepção de tradução funcionalista, a saber, a teoria funcionalista de Reiss, Vermeer e Nord; em seguida, apresentamos o conceito de texto para os autores funcionalistas; depois, são expostas as funções e tipologias textuais para o processo tradutório; a seguir, trazemos a importância do receptor para a tradução e para a construção do sentido; por fim, discorreremos sobre o conceito de cultura segundo as teorias de Vermeer e Nord.

1.1 A TEORIA FUNCIONALISTA: REISS, VERMEER E NORD

O funcionalismo surge a partir de algumas divergências com o formalismo, porque passa a ter como foco principal o ato e a eficiência da comunicação humana. O ápice do funcionalismo como uma escola tradutória se dá nos anos 1980-90, quando se opõe drasticamente às abordagens formalistas, as quais eram centradas na forma e nos constituintes da oração, marcas verificadas na aplicação da gramática gerativa e estruturalista.

As primeiras ideias funcionalistas, nos Estudos da Tradução, foram baseadas nas correspondências em que o TF (Texto Fonte) e o TM (Texto Meta) passam a ter; esse elo é apresentado por Reiss (1971), em sua primeira publicação sobre a “tipologia textual” orientada para a tradução, quer dizer, cada texto é pertencente a uma categoria e, por isso, possui uma função, a saber, a de comunicação. Segundo Abreu (2014), para Reiss, “as funções do Texto Fonte (TF) são fundamentais para avaliar a adequação do Texto Traduzido (TT) e, para isso, utiliza critérios intra e extralinguísticos. A tradutora e teórica aborda questões linguísticas para a formulação da sua teoria” (ABREU, 2014, p. 31). Ainda sobre Reiss, Nord (2016, p. 48) afirma que a autora “fez uma distinção entre textos informativos, textos expressivos, textos operativos ou apelativos e textos auditivos com efeitos sonoros”.

Visto dessa maneira, “a função comunicativa de um texto pode indicar quais são os elementos textuais que irão prevalecer e que determinarão a hierarquia de equivalência requerida no processo de

tradução”, que serão marcadas pela teoria de equivalência, ou seja, para a teórica, a “dita equivalência inclui (com a situação) todos os fenômenos culturais (não somente verbais) dando a eles uma mesma importância” (REISS & VERMEER, 1996, p. 26). Vemos que, para essa teoria, a equivalência textual se dá quando o texto fonte e o texto meta “cumprem **a mesma função comunicativa** em ambas as culturas”. (REISS & VERMEER, 1996, p. 126 [Grifos da autora]).

A abordagem proposta por Reiss (1984) aponta três importantes características:

A transmissão da função predominantemente do TF era o fator principal para julgar o TM; a importância dos critérios de instrução variava de acordo com a tipologia textual; o reconhecimento de que a função comunicativa do TM poderia divergir daquela do TF e que o TM poderia ser dirigido a um público diferente do que fora intencionado pelo autor; razão pela qual se fazia necessário avaliar a funcionalidade do TM em relação ao contexto da tradução. (POLCHLOPEK, 2005, p. 11).

Sendo assim, Reiss (1984) considera como tradução ideal aquela cujo propósito da Língua de Chegada (LC) tenha equivalência com a função comunicativa do TF, o conteúdo conceitual e a formação linguística. Por sua vez, Vermeer (1978) apresenta a Teoria do Escopo, na qual a tradução é definida a partir do propósito em que o TM é destinado; assim, é um tipo de transferência dos signos comunicativos (verbais e não verbais), na qual são transportados de uma língua à outra. Para o teórico, a tradução é vista como uma comunicação transcultural, isto é, que ultrapassa as fronteiras culturais.

Assim, eis que nasce a Teoria da Ação Proposital, quer dizer, a *Skopostheorie* (REISS & VERMEER, 1996), uma fusão entre a teoria do escopo e a teoria de tradução. Convém destacar que *Skopos* é uma palavra grega e denota “propósito” (NORD, 2009, p. 214). Isso significa dizer que toda ação tradutória é caracterizada por um fim a que se visa, isto é, toda demanda tradutória possui um propósito, um intento por parte de quem solicita a tradução. Quer dizer, “o propósito da tradução é o que determina os métodos e estratégias a serem empregados para se produzir um resultado funcionalmente adequado, isto é, que comunique sem descaracterizar os textos como original e tradução” (ZIPSER; POLCHLOPEK, 2008, p. 61).

Desse modo, para esses autores alemães, a equivalência expressa a relação entre o TF e o TM, que podem cumprir, de maneira igual, a mesma função comunicativa em suas respectivas culturas (cf. REISS & VERMEER, 1996, p. 124). Nessa perspectiva, o trabalho do tradutor será tão bem-sucedido que o leitor não se dará conta que está diante de uma tradução, e que ele, o tradutor, buscará fazer com que os textos-meta e textos-fonte tenham o máximo de equivalência possível, dentro de cada cultura e propósito apresentado. Assim sendo, “para Reiss, o TF é o foco e para Vermeer é o TT, mas ambos pensam na situação comunicativa. Os dois escreveram uma série de trabalhos juntos fortalecendo a teoria funcionalista da tradução” (ABREU, 2014, p. 31).

Indo ao encontro das afirmações de Reiss e de Vermeer, Nord (2001) compreende que uma tradução, para que seja funcional, é preciso envolver três elementos, isto é: o emissor, o tradutor (mediador cultural) e o receptor (leitor meta). Inserido nesse contexto, podemos afirmar que o tradutor é um produtor de texto, o qual, provido das intenções do emissor, produz na cultura meta um novo dispositivo comunicacional (cf. NORD, 1991, p. 11).

Seguindo essa vertente, Polchlopek (2011) consolida que é tarefa do tradutor o seguinte:

Reconstruir esse contexto da língua fonte (LF), para poder deduzir a intenção do autor, e só então, antecipar as reações do público alvo de acordo com o contexto sociocultural de recepção que, por sua vez, define as estratégias do ato tradutório. (POLCHLOPEK, 2011, p. 71).

Partilhando o mesmo viés, vemos que, para Nord (2016), a tradução é uma ação comunicativa real estabelecida em um ambiente autêntico. Quer dizer, todo texto produzido, seja ele oral ou escrito, fonte ou meta, é embebido com um propósito, e este só terá seu papel cumprido quando faça correspondência para o leitor meta na sua recepção. Segundo a autora, todo propósito de um texto é voltado para um receptor final estabelecido por um contexto específico:

Se considerarmos o texto uma ação comunicativa, é evidente que na análise textual as dimensões da situação comunicativa, bem como os participantes no ato comunicativo, devem ser os fatores primordiais. Em uma análise orientada para a tradução, teremos primeiro que analisar esses elementos e a sua função na situação do TF e, em

seguida, compará-los aos fatores correspondentes na situação (prevista) do TA, uma vez que o texto alvo também, como o texto fonte, será incorporado em uma interação comunicativa que determina a sua recepção. (NORD, 2016, p.39).

Além disso, Nord (1991, p. 15) assegura, “o critério decisivo para a distinção entre o texto e o não texto é a função comunicativa, critério que adquire especial importância na comunicação intercultural”. Por isso, devemos levar em consideração que, para muitos gêneros textuais, como as receitas culinárias, as propagandas, os folhetos, os elementos não verbais devem ser levados em consideração por serem de suma importância e serem carregados culturalmente, cabendo aqui uma especial atenção por parte do tradutor. Quer dizer, para a autora, o funcionalismo é visto como uma maneira de centrar a(s) função(ões) dos textos e das traduções; ou seja, sempre levando em consideração que tanto os textos quanto as traduções estão implantados em diferentes contextos culturais e elaborados também para diferentes receptores; e, ainda, que o texto apenas cumpre seu propósito a partir do momento em que dialoga com o público meta (cf. ZIPSER, 2002, ZIPSER; POLCHLOPEK, 2008; ABREU, 2014).

Visto dessa maneira, percebemos que o processo de tradução vai além de uma transcodificação linguística, já que o TF tem como propósito uma ação comunicativa com os leitores fonte (LF) e que o TM também terá essa mesma função de ação comunicativa com os seus destinatários; mas claro, serão funções distintas, já que essas situações comunicativas estão situadas em contextos culturais diversos. Isso significa que os receptores dos textos fonte e meta possuem um papel ativo, e também significa que esse enfoque é concedido como duplo ao tradutor, afinal este é o receptor do TF e produtor do TM, aumentando assim o peso do TM em relação ao TF (cf. NOBS, 2006, p. 13). Por isso, Nord adverte, “como manifestação da intenção do autor/emissor, o texto fica provisório até ser recebido por um receptor. A recepção completa o ato comunicativo definindo a função textual; a realização definitiva da interação textual corresponde ao receptor” (NORD, 1991, p. 18). Enfim, são todos aspectos relevantes que convém ser analisados.

1.2 O CONCEITO DE TEXTO SEGUNDO A VISÃO FUNCIONALISTA

No livro intitulado “Esboço de uma Teoria de Tradução” (1985), Hans Vermeer traça, nas primeiras linhas do primeiro capítulo, questões concernentes ao que se entende por texto. No primeiro parágrafo, explica a importância da comunicação, o uso da palavra e de gestos para dar-se esse contato e que, com o comércio, a comunicação social passou a ter a necessidade de outras formas de comunicação que iam além da fala e, assim, eis que surge o texto escrito e o gravado. Para que a informação fosse entendida, “tornou-se necessário expor as ideias que desejavam transmitir-se mais detalhada e ordenadamente” (VERMEER, 1985, p. 6), por questões que deveriam e necessitariam ser explicadas mesmo a distância. Sendo assim, o texto escrito precisava ser esmiuçado em detalhes, de maneira ordenada, explicando a situação de onde se escreve para quem fosse receber a mensagem, “porque as situações de produção e de recepção diferem uma da outra” (VERMEER, 1985, p. 6). Quer dizer, percebemos que, desde o momento em que surgem os textos escritos, existe uma preocupação em situar o leitor, a fim de que a mensagem seja transmitida e seja entendida pelo receptor.

Além dos elementos destacados acima, Vermeer ainda cita outra etapa da comunicação, uma etapa mais revolucionária tecnicamente, mais radical do que o texto escrito na mesma língua entre emissor e receptor, isto é, a chamada “comunicação transcultural”, pois essa comunicação é conhecida por ultrapassar as barreiras linguísticas e culturais de pessoas com culturas e línguas distintas. Nesse momento, surge o papel do tradutor, do especialista em transcrever não só a língua como a cultura de partida para a língua e a cultura de chegada (cf. VERMEER, 1985, p. 6).

Neste caso, o texto é visto como refletor de hábitos e tradições culturais específicos, isto é, “um texto é a expressão de um estado de coisas específico de uma cultura. Por tanto, toda tradução é também, como tradução de um texto, uma transferência cultural” (REISS & VERMEER, 1996, p. 103). Quer dizer, a intenção do emissor é fazer aproximar o texto do leitor, seja este em língua materna ou língua estrangeira, mas que haja uma comunicação entre texto-leitor.

Para isso, percebemos que cada pessoa tem uma maneira de se comunicar, isto é, “produzir um texto”, da mesma maneira em que recebe e interpreta. Para cada interpretação de um texto, houve uma intenção de escrita, por isso, podemos afirmar que existem diversas

versões de um mesmo texto, ou até mesmo vários “textos” diferentes, por suas leituras e interpretações (cf. VERMEER, 1985, p. 12).

Complementando as ideias do autor acima, Nord (2016, p. 34) afirma que a “intenção comunicativa” ou o “propósito comunicativo” se dá através de textos, sejam orais ou escritos, e “analisado dentro de e em uma relação com o quadro do ato comunicativo-em-situação”. Para ela, além disso, nesse caso, estão contemplados, como integrantes do texto, gestos, figuras, símbolos, ícones, gráficos, desenhos etc. Assim sendo, os propósitos comunicativos estão dirigidos aos receptores e, também, a comunicação se realiza através de um meio e situações marcadas, isto é, em um tempo e em um espaço-lugar. A comunicação se dará, com isso, através de uma situação específica, esta determinará como e sobre o que irão se comunicar e, assim, essas situações não são universais. Com isso, como afirmamos, a intenção comunicativa está inserida em uma determinada cultura, que, por sua vez, afeta a situação. A língua e a maneira de se comunicar estão condicionadas pela cultura, e estão restritas à “situação em cultura”. Por isso, a autora alemã afirma que o texto é um ato comunicativo e este só atingirá sua função quando houver comunicação com um receptor (cf. NORD, 2009, p. 8).

Segundo Vermeer (1985), não existe um texto base que serve para a tradução e sim uma versão do texto base a ser traduzida, objetivando a comunicação, isto é, transmitir algo para alguém, um interlocutor tratando de comunicar-se com um receptor. Essa comunicação se dá a partir de “uma ou poucas palavras ou em trechos compridos de centenas de páginas”, e essa comunicação é um texto, “desde que haja uma temática global, texto emitido em uma situação para um objetivo” (VERMEER, 1985, p. 13).

Para o autor, o texto não serve para traduzir palavras soltas, porque isso não é possível; mas, é preciso levar em conta a situação em que esse texto está inserido, buscar o objetivo do emissor para a tradução do texto de chegada, buscando esta não ser a reprodução fiel, ou literal do texto de partida, e sim tentar ser “o mais fiel possível, da forma e do conteúdo do texto de partida, **desde que o objetivo da tradução o permita** e na medida em que o permita!” (VERMEER, 1985, p. 16) (Grifos da autora).

Sendo assim, a atenção está na “produção” do texto de chegada e não tanto na “reprodução” do texto de partida, pois se entende o texto como algo vivo, independente e dinâmico. O funcionalismo apresenta alguns elementos importantes para que a tradução de um texto seja funcional, seja um texto de chegada destinado a um receptor desse texto, afinal é preciso levar em consideração os critérios de equivalência, o

caráter individual do texto, o gênero e a tipologia textual e a categoria textual como forma básica da comunicação.

A teoria do Escopo, explicada anteriormente e apresentada por Reiss e Vermeer (1996), e os enfoques que derivam dela apresentam alguns aspectos relacionados ao texto, considerado como uma “oferta de informação”, sendo que o receptor seleciona os elementos que são importantes ou relevantes para si na recepção do texto. Quer dizer, “um texto traduzido ou texto meta é uma oferta informativa formulada por um tradutor em uma cultura meta, sobre outra oferta de informação formulada por outra pessoa na cultura e na língua de partida ou base” (NORD, 2009, p. 9)¹.

Assim, para o conceito funcionalista, o significado do texto base é transmitido aos receptores da cultura meta. Baseado na tarefa recebida pelo cliente, o tradutor seleciona a informação na língua base daqueles elementos que podem ser significativos e funcionais para o receptor da cultura meta. Segundo Vermeer, o texto deve cumprir a exigência de “coerência intratextual” (REISS & VERMEER, 1996, p. 94), resultando que seja compreensível para o leitor meta e que encontre significação para a situação e cultura na qual está recebendo a informação. Um texto comunicativo, como já afirmamos anteriormente, só será eficaz quando o receptor considere coerentes as informações recebidas, isto é, que façam sentido para ele, para a cultura dele.

Portanto, a teoria do Escopo só considera uma tradução aceitável quando esta seja coerente e aceitável na situação de recepção. Ora, Nord (2016, p. 34) define esta situação de recepção como uma “situação” comunicativa, a qual é transmitida por “um canal ou meio adequado e terá a função de cumprir o propósito comunicativo pretendido”. Assim, é preciso considerar que o conceito de texto para a teórica inclui aspectos situacionais-pragmáticos e estruturais, o que “não deve ser visto como uma simples adição, mas como uma forma de interdependência mútua de ambos os aspectos”. Por isso, a autora apresenta a distinção entre textualidade e texto:

- a. Textualidade como característica estrutural dos atos sócio-comunicativos (e, como tais, também linguísticos) dos ou entre os participantes da comunicação; e b. Textos como realizações concretas da característica estrutural

¹ No original: “(es decir, un texto traducido o texto meta, en mi terminología) es una oferta informativa formulada por un traductor en una cultura meta, sobre otra oferta de información formulada por otra persona en la cultura y lengua de

“textualidade” em um determinado meio de comunicação. (cf. NORD, 2016, p. 37).

Segundo a definição acima, para a autora, os textos sempre serão considerados um conjunto de signos linguísticos que apresentam uma função sócio-comunicativa, compostos na estrutura de ações comunicativas. Dessa maneira, são “definidos e definíveis” por critérios linguísticos e sociais (NORD, 2016, p. 38).

1.3 AS FUNÇÕES E TIPOLOGIAS NO PROCESSO TRADUTÓRIO

1.3.1 O modelo quadrifuncional de Nord

Existem diversas maneiras de classificar as chamadas funções comunicativas, mas apresentaremos aqui só as funções comunicativas e as tipologias funcionalistas apresentadas por Nord (2009) e Reiss (1996), por entendermos que essas duas autoras são as principais funcionalistas que abordam o assunto e por acreditarmos que a nossa pesquisa se ajusta melhor às teorias apresentadas por elas.

O modelo quadrifuncional apresentado por Nord (2009, p. 13) é proposto para ser utilizado em aula e, por isso, é direcionado para o campo da tradução. Tal modelo aponta quatro funções da linguagem, a saber: referencial, expressiva, apelativa e fática. Iremos expor tal qual Nord as expõe, informando sobre como se manifestam no texto e nos problemas de tradução que essas funções podem causar. Enfatizaremos a função fática, por ser esta considerada como a mais importante pela autora alemã.

Em suma, a função fática serve para abrir, manter aberto ou fechar o contato entre o emissor e receptor. Está baseada na convenção dos meios linguísticos, não linguísticos e para-linguísticos de uma dada situação. Essa função depende da convenção de formas ou fórmulas empregadas. O problema que essa função causa na tradução é que as situações convencionais de um povo, de uma cultura, nem sempre são as mesmas para outros povos e culturas. Dentro dessa função, estão relacionados elementos linguísticos convencionais como, por exemplo, usar a língua padrão ou não; ser formal ou informal com alguém; inclusive, em espanhol, dependendo do país para o qual vamos, devemos saber como nos direcionar a uma pessoa, isto é, qual pronome que devemos usar: “tú, vos, usted, vosotros”; em português, se utiliza tanto o “tu” quanto o “você”. Diferentemente do português, em

espanhol, dependendo do pronome utilizado, algumas pessoas podem se sentir ofendidas por não haver uma familiaridade com a pessoa e serem tratadas como “tú” ou “vos”.

Em segundo lugar, temos a função referencial. Esta função serve para dar referência aos objetos, fenômenos do mundo, ou um mundo específico, talvez inclusive fictício, e se analisa de acordo com a natureza do objeto ou do “referente” em questão. Se o referente é um ato ou estado de coisas desconhecido do receptor, a função será informativa; se o referente se trata de uma língua ou de um uso específico da linguagem, a função pode ser metalinguística; se o enunciado serve para instruir o uso de algum objeto, essa função será instrutiva; se faz referência a um campo do saber, se trata de uma função descritiva.

Assim, a função referencial depende da compreensibilidade do enunciado, pois quando se supõe que alguma referência é conhecida pelo receptor não são necessárias explicações. Apresenta problemas quando os receptores da cultura base e meta não compartilhem os mesmos conhecimentos prévios dos objetos e dos fenômenos expostos no texto (oral e/ou escrito), afinal, quando isso ocorre, temos o fenômeno chamado *culturemas*, realidades culturais ou *realia*. Ainda iremos explicar, neste capítulo, tal fenômeno.

A terceira função é a expressiva, pois há uma diferença entre a função apresentada por Nord (2009) e a tipologia textual de Reiss (1996). Para Reiss, essa função fica limitada no aspecto estético de textos literários ou poéticos, enquanto que a função expressiva de Nord faz referência à atitude do emissor, em relação aos objetos e fenômenos do mundo, expressada em qualquer tipo de texto. Essa função tem como objetivo expressar emoções ou sentimentos, ou seja, é emotiva; serve para avaliar, ou seja, dar um grau de valor a algo ou alguém; além disso, a ironia também serve para definir a função expressiva; enfim, um determinado texto pode estar pensado para proferir vários tipos de funções expressivas.

A função expressiva está interligada ao emissor. As opiniões ou as atitudes dele em relação ao referente estão baseadas no sistema de valores supostamente compartilhado entre o emissor e o receptor. Por isso, a expressividade do texto base tem que ser interpretada segundo o sistema valorativo da cultura base. Se o sistema valorativo da cultura de chegada não for compartilhado, então pode ser que o receptor tenha dificuldades para entender o enunciado, quando a função expressiva for usada. Assim, existem muitas qualidades com diferentes significados entre as culturas.

A última função, apresentada por Nord, é a função apelativa. Está dirigida à sensibilidade e à disposição de atuar do receptor; e é pensada para incitar o receptor a reagir de uma determinada forma. Podemos, por exemplo, incitá-lo a reconhecer algo, persuadi-lo, deixá-lo suscetível aos princípios éticos e morais e/ou abri-lo para o consumismo. Assim, o texto apelativo pode estar marcado explicitamente pelo uso de imperativos ou perguntas retóricas, mas também é possível conseguir atingir o receptor indiretamente empregando formas linguísticas ou estilísticas aparentemente referenciais ou expressivas, como superlativos, adjetivos ou substantivos que se refiram a valores positivos ou negativos. A função apelativa, além disso, aparece muitas vezes na linguagem poética, apontando a sensibilidade estética do leitor.

Quadro 1: Resumo das funções de linguagem de NORD (1996)

FUNÇÃO	CARACTERÍSTICA
Fática	Serve para abrir, manter ou fechar o contato com o receptor; baseada na convenção dos meios linguísticos, não linguísticos e para-linguísticos de uma dada situação.
Referencial	Serve para dar referência aos objetos, fenômenos do mundo, ou um mundo específico; se analisa de acordo com a natureza do objeto, ou do “referente” em questão.
Expressiva	Serve para expressar emoções ou sentimentos; está centrada ao emissor.
Apelativa	Dirigida à sensibilidade e à disposição de atuar do receptor; pensada para incitar o receptor a reagir de uma determinada forma.

Fonte: A autora.

1.3.2 A tipologia textual

Para falar da tipologia textual, precisamos explicitar que as tipologias textuais estão relacionadas aos gêneros textuais. Quer dizer, são textos como receitas, propagandas, notícias etc. que fazem parte da prática social, do comportamento adequado e das questões relacionadas aos estereótipos desenvolvidas por convenções. Fazem parte destas também as tipologias textuais, isto é, para cada gênero textual teremos pelo menos uma possível tipologia textual. Assim temos a presença da descrição e de narração em um relato pessoal, por exemplo. Veremos, a seguir, cada um deles segundo os fundamentos dos teóricos funcionalistas na tradução.

O fato de que um texto manifeste características convencionais e formalizados possui uma grande relevância para a tradução, porque exclui, ao menos até certa medida, a existência, nesse texto, de devidas características para uma intenção específica com os efeitos particulares que podem sobrecarregar sobre o receptor (cf. NORD, 2012, p. 21).

Em nível de abstração, os gêneros textuais, como vimos acima, normalmente estão agrupados com os tipos textuais (ex. REISS [1971] 2000, 2002, ou WERLICH, 1979), "classes de textos" (ex. GROSSE, 1976, ou W. SCHMIDT, 1979), ou "classes de gêneros" (ex. REISS / VERMEER, [1984] 1996), que se baseiam em diferentes critérios de classificações. É bastante frequente a classificação segundo a função textual dominante, como apresentam Beaugrande & Dressler (1981), que distinguem entre os textos descritivos, narrativos e argumentativos, ou a de Schmidt (1979), que identifica textos ativadores, textos informativos e textos aclarativos (cf. NORD, 2012, p. 21).

Essas definições são importantes para a tradução porque permite identificar características comuns a vários gêneros, o que contribui em dois aspectos. Se a função pretendida de um texto pode ser identificada a base de informações extratextuais, a tipologia permite que o tradutor antecipe certas características intratextuais típicas, bem como o contrário, se as informações extratextuais sobre um texto são escassas ou nulas, a tipologia servirá para o tradutor/analista de base possa interpretar as características intratextuais em relação a sua funcionalidade (cf. NORD, 2012, p. 21).

A definição dada por Beaugrande (1980, p. 197, *apud.* NORD, 2016, p. 45) sobre a tipologia textual é a seguinte:

Um tipo de texto é uma configuração distintiva de dominâncias relacionais que existem entre elementos (1) da superfície do texto, (2) do mundo textual, (3) dos modelos de conhecimento armazenados e (4) de uma situação de ocorrência.

Quer dizer, as convenções e normas de gênero são elementos importantes para a produção do texto e para a recepção dele, porque somente assim o autor conseguirá atingir a intenção comunicativa desejada. Para isso, deve considerar as convenções de produção, a fim de que o leitor consiga deduzir a intenção do autor a partir da apresentação formal do texto (cf. NORD, 2016, p. 45).

Ainda sobre a tipologia textual, Reiss assente que o TM pode ter uma intenção comunicativa distinta do TF, visto que o contexto de produção textual, possivelmente, seja diferente entre eles, ou mesmo o

receptor de ambos seja diferente. Dessa maneira, é preciso avaliar o propósito do TM em relação ao seu contexto de produção. Sendo assim, em 1971 e em 1976 (versão alterada pela autora), Reiss publicou “a primeira tipologia textual orientada para a tradução”; nela, a teórica distingue textos informativos, expressivos, operativos, apelativos e auditivos. Esta última apresentava efeitos sonoros e foi abandonada em versões posteriores (cf. NORD, 2015, p. 48). Nessas mesmas obras, Reiss apresenta a definição de categoria em relação à tipologia textual como “conjunto de categorias textuais relevantes para a tradução” e ainda complementa:

Entendemos por categoria uma função básica da comunicação que transcende as culturas individuais, e portanto, provavelmente tem um caráter universal, ainda que individualmente cada língua realize as funções básicas através de determinados tipos formais próprios (REISS E VERMEER, 1996, p. 132).

A autora ainda afirma que o autor, ao “planificar” o texto, antes de compor sua forma “superficial”, opta por uma das três categorias básicas da comunicação, a saber: informativa, expressiva e operativa. Cada uma delas determinará o caráter da oferta informativa e, também, suas respectivas funções são três, a saber: transmitir a informação, dominar a organização artística e primar sua capacidade persuasiva. Isso significa que o predomínio de uma das três categorias e sua eventual hierarquia no texto influenciará na escolha dos signos linguísticos para a redação do texto, obrigando o tradutor a adotar diferentes estratégias tradutórias (cf. REISS e VERMEER, 1996, p. 132).

1.4 A IMPORTÂNCIA DA AUDIÊNCIA PARA A TRADUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

1.4.1 O destaque do leitor para Vermeer e Nord

Inicialmente, ressaltamos, ao nosso público leitor, que trataremos as palavras leitor e receptor como sinônimas, já que são referências dadas às pessoas para as quais é destinado o texto.

Além disso, começamos por apresentar a importância do leitor para os teóricos funcionalistas alemães. Para Nord (1991, p. 5), a identificação dos elementos extratextuais e intratextuais no texto fonte é

importante para que o tradutor possa ter subsídios e, desse modo, justificar as escolhas feitas durante sua tradução. Assim, estabelecendo os elementos a serem considerados na tradução do texto meta, teremos uma tradução prospectiva, isto é, uma tradução direcionada ao leitor meta.

Levando em conta que o leitor é o principal elemento dentro da abordagem funcionalista da tradução, as informações sobre ele são importantes. Afinal, se o receptor do texto fonte for diferente do receptor do texto meta, de acordo com a teoria do escopo da tradução, permite-se que o tradutor defina um perfil do leitor meta para a tradução do texto meta. Como exposto por Zipsler (2002, p. 49), o receptor é o elemento que norteará as decisões do tradutor e o propósito da tradução nas produções dos textos, visto que, dessa maneira, podemos considerar que o leitor é o centro das atenções e das atividades do tradutor. Ainda para complementar, Reiss e Vermeer asseveram que, para determinar o propósito, é preciso poder prever o tipo de receptor final que a tradução está dirigida, pois, segundo eles, não é possível afirmar se uma função comunicativa será apropriada se o receptor é desconhecido (cf. REISS e VERMEER, 1996, p. 85).

Os autores mencionados ainda declaram a tradução como instrução depende das condições da situação do produtor e, conseqüentemente, da cultura e da língua de partida. Enquanto isso, a tradução ofertada para informação depende, em primeiro lugar, da situação do receptor (especificamente sobre as expectativas a respeito desta) e, portanto, da cultura e da língua de chegada (por outra parte, depende além das condições particulares que determinam as expectativas sobre a situação do receptor) (cf. REISS & VERMEER, 1996, p. 67).

Segundo Nord (2016, p. 97), o receptor do texto “é considerado fator muito importante, se não o mais importante”. Tal relevância é dada pelo fato de que tanto o autor do texto quanto o tradutor deverão considerar quem será o receptor do texto, a fim de, então, poder fazer as escolhas léxico-gramaticais além da definição do gênero textual a ser apresentado. Mas, percebemos e estamos de acordo com Nord (2016, p. 98), quando a autora estabelece que “embora a importância do público seja comumente reconhecida na teoria da tradução, não há qualquer outro fator que seja tão frequentemente negligenciado na prática de tradução”. A fim de elucidar melhor essa afirmação, apresentamos, a seguir, a valia da interação entre o texto e o leitor fonte.

1.4.2 A interação entre o Texto Fonte e o Leitor Fonte

Como vimos anteriormente, o texto é considerado uma interação comunicativa efetivada através de elementos verbais e não-verbais. Se o texto é constituído por um conjunto de signos linguísticos que serve como instrumento comunicativo em uma dada situação, é possível analisar a função comunicativa desde o ponto de vista do emissor (como a função que este pretendia) ou também desde a perspectiva do receptor (a função que este atribuiu ao texto), a menos que se trate de textos escritos em situações de produção e de recepção bem distintas (cf. NORD, 2012, p. 16).

De igual maneira, devemos levar em consideração se a manifestação do emissor atinge a realidade do receptor, ou inclusive se pode alcançá-la de alguma maneira. A manifestação do emissor se refere em primeiro lugar apenas para a situação do emissor, e dentro destas entre outras coisas, à expectativa do emissor sobre a situação do receptor, não a essa mesma situação. É apenas com a interação que é possível ou até que ponto surgem ou podem surgir ou existem elementos em comum; se até que ponto ambos os modelos de realidade são tão equivalentes que não vale a pena protestar pelas diferenças, quer dizer, se e até que ponto existe “sucesso” na mencionada interação (cf. REISS e VERMEER, 1996, p. 55).

De acordo com o conceito comunicativo de texto, o texto recebe sua função no momento em que se dá o ato da recepção. Como manifestação da intenção do autor/emissor, o texto é provisório até o momento de sua recepção, pois o ato comunicativo é completo no momento da interação entre o texto e o receptor. Isso significa que, segundo a concepção textual, um texto pode ter diversas funções, tantas quantas forem os receptores. Assim como, o mesmo receptor possa entender de maneiras diferentes o texto, segundo o momento da vida em que se encontra. Isso também se aplica ao tradutor, que poderia perfeitamente produzir diversas versões de um mesmo texto, dependendo do momento de vida em que se encontra (cf. NORD, 2012, p. 18).

Portanto, uma ação comunicativa atinge seu propósito quando se pode interpretar de maneira adequada a situação (quando há sentido). Como já mencionamos acima, essa interpretação exige, em primeiro lugar, o sujeito que atua, o emissor, quem realmente pode indicar de fato qual era a intenção. Por outra parte, o receptor também tenta interpretar ou explicar a conduta do emissor, porém ambas as explicações podem divergir. Por esse motivo, a questão de “se” uma interação “saiu bem” é

decidido pelo emissor e pelo receptor separadamente e para cada um deles possui valores diferentes. Quer dizer, o emissor pode valorizar cada uma de suas intenções e o receptor pode avaliar partindo de sua interpretação (segundo a função interpretada).

Enfim, para explicar melhor esse caminho e percurso entre emissor, texto e receptor, como também Texto Base, tradutor e Texto Meta, apresentaremos a seguir o modelo didático de Nord.

1.4.3 O modelo didático de Nord

O modelo didático de Nord é uma combinação de três fatores, a saber: extratextuais, intratextuais e o efeito do texto. Para uma melhor compreensão desses fatores, Nord propõe esse modelo para ser trabalhado de maneira didática. Ele foi traduzido pela professora Zipser, em sua tese de doutorado, em 2002. No caso, afirma-se que ele é:

[...] aplicável a qualquer tipo ou exemplar de texto e a qualquer tarefa de tradução, e que permita ao tradutor compreender de maneira funcional as características do conteúdo e estilo do texto base, interpretando as mesmas em relação ao objetivo do processo tradutório. (NORD, 2009, p. 1).

De acordo com a autora, a tradução não é um processo linear, progressivo e limitado, mas sim um processo circular, ao qual se deve sempre voltar aos primeiros estágios de análise (cf. NORD, 1991, p. 1).

O processo tradutório, segundo Nord (1991), é dividido em três fases, pois o modelo didático permite que o tradutor tenha uma visão ampla do texto a ser traduzido, do encargo tradutório e de uma série de elementos variáveis envolvidos no processo. Dessa maneira, a primeira fase do processo consiste na análise do propósito da tradução. A segunda fase é a análise do texto fonte, adquirindo, assim, uma ideia geral dos elementos do texto e sobre as estratégias tradutórias. E a terceira fase consiste na consolidação final do texto-meta e nas escolhas dos elementos apropriados para atingir o propósito pretendido.

Para facilitar a visualização e atribuição do propósito do texto traduzido, Nord recomenda analisar também os fatores extratextuais e intratextuais que influenciam nas escolhas de um texto como todo. Para tanto, nos apoiamos na dissertação de Oyarzabal (2013, p. 33), a fim de explicar melhor os fatores extratextuais e intratextuais. De fato, os **fatores extratextuais** que correspondem à situação comunicativa (recepção de texto-fonte [ou fato-fonte]) e produção do TM são:

- Emissor – se o texto contém alguma informação externa ou algum indício sobre o emissor (tempo, origem social e geográfica, educação etc.).
- Intenção – se a intenção do emissor está refletida no texto (se estiver, de que forma); se não houver informação externa, saber qual intenção pode ser pressuposta a partir do uso das palavras.
- Receptor – se o receptor foi mencionado no texto com o uso da segunda pessoa (por exemplo, você); se o direcionamento ao receptor está refletido no léxico pelo uso de determinadas palavras.
- Meio – se o meio influencia o estilo do léxico (coloquial ou formal) ou a formação das palavras.
- Lugar – se o texto contém itens que se referem ao *background* cultural, com nomes próprios, termos institucionais ou culturais.
- Tempo – esse aspecto é muito relevante para as marcas temporais em certos itens lexicais e para a tradução, pois em textos antigos os modernismos não serão encontrados e vice-versa.
- Motivo (propósito) – se o motivo ou a ocasião da comunicação influencia a escolha lexical e se isso requer um estilo particular de escrita.
- Função textual (em relação à tipologia textual) – como ela é refletida na escolha lexical e se há itens lexicais que caracterizam certos tipos de texto.

Já os **fatores intratextuais**, ou os componentes internos que se articulam para difundir a mensagem, estão relacionados com elementos como, por exemplo:

- Tema – assunto geral tratado no texto.
- Conteúdo – abordagem do tema.
- Pressuposições – experiências relativas ao assunto, experiências prévias, que conhecimentos se têm do receptor.
- Estruturação – organização do texto, da ordem mais ampla a mais específica.
- Elementos não verbais – fotos, imagens, gráficos, quadros etc.
- Léxico – a escolha dos vocábulos, termos etc.

- Sintaxe – tamanho das orações, estruturas frasais.
- Elementos suprasegmentais – o uso de parêntesis, itálico, negrito, caixa alta etc.
- Efeitos do texto – que efeito causa o texto no receptor, qual a repercussão do texto.

Segundo Sachet (2005, p. 43), “a interação apresentada pela autora fecha o círculo das perguntas, que podem ser designadas para análise de ambos os fatores, dependendo de sua relação com a situação de comunicação”. Os fatores extratextuais se relacionam com os intratextuais e vice-versa, sendo que é essa relação que resulta no efeito do texto, conforme podemos ver, abaixo, o modelo traduzido pela professora Zipser, em 2002, e adaptado por nós com as perguntas que norteiam a aplicação do modelo, a fim de termos, então, o processo tradutório funcional.

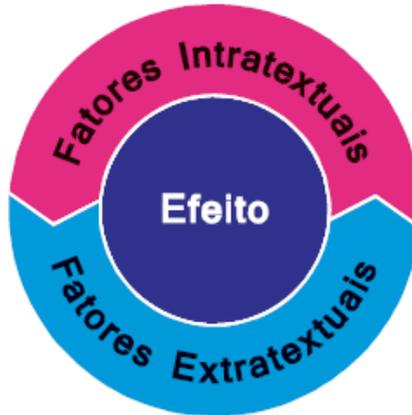
Quadro 2: Modelo de Christiane Nord

	TEXTO FONTE	QUESTÕES DE TRADUÇÕES	TEXTO META
Fatores externos			
Emissor (Quem?)			
Intenção (Para quê?)			
Receptor (Para quem?)			
Meio (Por qual canal?)			
Lugar (Onde?)			
Tempo (Quando?)			
Propósito (Por quê?)			
Função textual (Qual função?)			
Fatores Internos			
Tema (Sobre o quê?)			
Conteúdo (O que faz parte?)			
Pressuposições (O que não faz parte?)			
Estruturação (Sequência das informações)			
Elementos não verbais			
Léxico (Palavras de sentido)			
Sintaxe (Tipos de oração)			
Elementos suprasegmentais (Tom das informações)			
Efeito do texto			

Fonte: Modelo adaptado de ZIPSER, 2002, p. 54.

Um resumo, bastante interessante, da inter-relação entre os Fatores Extra e Intratextuais é apresentado por Abreu (2014, p. 38), em sua dissertação de mestrado, através da seguinte figura:

Figura 1: Inter-relação entre os Fatores Extra e Intratextuais



Fonte: ABREU, 2014, p. 38.

Enfim, o modelo de análise textual tem como objetivo principal o treinamento de tradutores. Sendo assim, a autora criou o modelo visando fornecer critérios para a seleção de material textual para as aulas de tradução, a fim de, então, conseguir avaliar a progressão dos discentes e também avaliar as atividades relacionadas à tradução. Mas, além disso, ainda fornece critérios para sistematizar os problemas e procedimentos de tradução.

No que se refere ao modelo didático de Nord, apesar de ter sido proposto para o treinamento de profissionais de tradução, isso não quer dizer que esse modelo não possa ser aplicado também em aulas de língua estrangeira, a fim de fazer uso da tradução como exercício em sala de aula. Por exemplo, essa prática tem sido aplicada por alguns professores da Universidade Federal de Santa Catarina, inclusive apresentamos, nos próximos capítulos, algumas das pesquisas que já foram defendidas e, ainda, como outras estão a caminho. O intuito das pesquisas é comprovar que o modelo didático de Nord é eficaz para o treinamento de profissionais da tradução e, também, como prática em sala de aula para treinar os discentes como futuros professores de línguas estrangeiras.

1.5 O CONCEITO DE CULTURA PARA OS FUNCIONALISTAS VERMEER E NORD

O conceito de cultura empregado por Vermeer e pelos demais funcionalistas, segundo Nord, tem base na seguinte definição:

A cultura consiste em tudo o que se deve saber, dominar e sentir para ser capaz de avaliar se determinada forma de conduta apresentada por membros de uma comunidade em suas respectivas funções estão ou não conforme com as expectativas gerais e com as expectativas de comportamento para esta comunidade, a não ser que se esteja disposto a submeter-se às consequências de um comportamento não aceitável. (NORD, 2009, p. 9, *apud* GÖHRING 1978, p. 10)²

A partir da definição de Reiss & Vermeer (1996, p. 20), cultura é tudo aquilo “que se deve conhecer, dominar ativamente e ser capaz de sentir, para poder julgar se os que pertencem a ela se comportam, em seus diferentes papéis, de acordo ou de um modo diferente ao que se espera dele”. Na qualidade de linguagem da cultura, enquanto a validade das normas na comunicação.

Ainda fazendo referência a Vermeer, Nord (2009) afirma que o teórico insiste nos seguintes aspectos dessa definição em relação à cultura: seu dinamismo (enquanto focaliza a ação e a conduta humana); sua integridade (porque concebe a cultura como sistema complexo que condiciona qualquer ação ou conduta humana, incluindo o uso da língua); e o fato de que pode usar como ponto de partida para enfoques descritivos ou prescritivos à especificidade cultural (cf. NORD, 2009, p. 9, *apud* VERMEER 1986a, p. 179).

Para Reiss e Vermeer (1996), cada indivíduo nasce e cresce dentro de uma comunidade linguística ou comunicativa e adota seus modos específicos de se expressar. Mas, conforme os autores, é possível

² No original: “La cultura consiste en todo lo que uno tiene que saber, dominar y sentir para ser capaz de evaluar si determinada forma de conducta presentada por miembros de una comunidad en sus respectivos roles está o no conforme con las expectativas generales, y con las expectativas de comportamiento para esta comunidad, a no ser que uno esté dispuesto a someterse a las consecuencias de un comportamiento no aceptable.”

mudar de comunidade cultural. Cada pessoa desenvolve suas opiniões, suas teorias e suas formas de ver o mundo a partir do que é próprio da cultura em que tenha sido educado. Isso se dá, dentro das convenções sociais, porque pode haver um rompimento, uma renúncia de maneira definitiva ou temporária, dividindo opiniões individuais condicionadas por determinada situação (cf. REISS e VERMEER, 1996, p. 19).

Em relação às variantes da realidade, ao que se considera mundo ou realidade, quando estes são reais, existe uma maneira específica para cada cultura ou indivíduo, possíveis mundos imaginários. As fronteiras que delimitam esses mundos são diferentes para cada cultura e para cada indivíduo (cf. REISS e VERMEER, 1996, p. 19).

Sobre isso, a professora Hurtado Albir (2013) apresenta-nos as diferenças culturais expostas por outros teóricos, como, por exemplo, Vlahov y Florin (1970, *apud* HURTADO ALBIR, 2013, p. 608), os quais usam o termo *realia* ao dirigir-se aos elementos textuais que denotam “cor histórica ou local”, classificando-os em quatro tipos: (I) geográficos e etnográficos, (II) folclóricos e mitológicos, (III) objetos cotidianos e (IV) elementos sócio-históricos.

Mas, Newmark (1988/1992, p. 133-146, *apud* HURTADO ALBIR, 2013, p. 609) propõe uma classificação de categorias culturais e as denomina como *palavras culturais estrangeiras*, assemelhando-se a Nida (1945/1975). No caso, expõe as seguintes diferenças: ecologia, cultura material, cultura social, organizações, costumes, atividades, procedimentos e conceitos, hábitos e gestos.

Enfim, percebemos que existem distintos conceitos e propostas de aspectos que configuram “cultura”. Essas diferenças servem para nos mostrar a dificuldade de expor e definir tal palavra, a fim de que os divergentes elementos sejam abarcados e se encaixem no contexto de cada cultura. Assim, buscamos apresentar estudos, os quais abordam as variantes culturais e nos ajudam a definir e concretizar os elementos culturais específicos de cada texto analisado neste trabalho. Para isso, apresentamos a definição e os principais elementos característicos dos elementos específicos culturais, a saber, os *culturemas*.

1.5.1 As compreensões de *culturemas*: definições e características

Para situar melhor esta pesquisa, vamos definir o conceito de *culturema*, tal como ele surgiu no cenário dos Estudos da Tradução, porque consideramos esse elemento um ponto forte para a construção dos glossários.

Nosso primeiro contato com os *culturemas* deu-se a partir de Nord, que atribui essa noção seguindo a definição dada por Vermeer, apresentando a seguinte elucidação:

Um fenômeno social de uma cultura X que é considerado relevante pelos membros dessa cultura e que, quando comparada com um fenômeno social correspondente na cultura Y, resulta ser específico da cultura X³ (NORD, 2009, p. 10).

Um fenômeno culturalmente específico será um fenômeno que existe, em uma dada forma e função, apenas em uma das duas culturas que se está comparando. Isso não quer dizer que esse fenômeno seja exclusivo de uma cultura apenas. O mesmo fenômeno pode ser encontrado em outras culturas, além das que estão sendo comparadas ou enfrentadas na hora da tradução. Temos o exemplo do chimarrão, pois esse fenômeno cultural é algo específico dos chamados gaúchos, sejam eles brasileiros, argentinos ou uruguaios. Quando a tradição gauchesca brasileira for traduzida para um europeu, asiático, o chimarrão será um *culturema*, pois nem os europeus e nem os asiáticos compartilham desse fenômeno, mas isso não quer dizer que um argentino ou uruguaio deixem de usar o chimarrão como cultura deles.

A partir dessa definição, buscamos outros teóricos que também compartilham esse conceito de *culturemas* e encontramos um trabalho publicado por Lucia Luque Nadal, afirmando que a noção de *culturema* é “recente e ainda estão para serem descobertos novos elementos como *frasema*, *idiomatismo*, *símbolo*, *palavra cultural* etc.”⁴ (LUQUE NADAL, 2009, p. 93). Essas denominações são bastante comuns nos estudos culturais e também nos Estudos da Tradução.

Segundo nossa concepção, os *culturemas* são elementos culturais específicos existentes em uma dada cultura e que não apresentam um correspondente em outra cultura (cf. GIRACCA, 2013, p. 37). Inclusive, Nord os denomina como “ponto rico” para manifestar um fenômeno cultural de uma dada cultura, isto é, segundo a autora, diante de uma tradução, todos vamos nos deparar com elementos complexos,

³ No original: “Culturema: un fenómeno social de una cultura X que es considerado relevante por los miembros de esa cultura y que, cuando se compara con un fenómeno social correspondiente en la cultura Y, se encuentra que es específico de la cultura X” (NORD, 1997b, p. 34).

⁴ No original: “reciente, y está aún por distinguir de otras como *frasema*, *idiomatismo*, *símbolo*, *palabra cultural*, etc.” (LUQUE NADAL, 2009, p. 93).

chocantes e até ‘impossíveis’ por sua dificuldade tradutória na hora de buscar recursos que façam sentido à outra cultura (NORD, 1997b, p. 25). Ela afirma que esses *pontos ricos* são as diferenças de comportamento entre culturas, gerando, assim, uma barreira tradutória entre si.

Para Luque Durán (2009, p. 95), os *culturemas* são “unidades semióticas” que abrigam informação cultural e a partir dela desenham uma série de elementos simbólicos e pragmáticos, os quais são pertencentes a uma única comunidade ao entrar em contato com outra cultura.

A professora Claudia Xatara e sua aluna Mariele Seco (2014, p. 503) apresentam a concepção dos *culturemas* e, diferentemente dos teóricos aqui apresentados, elas abordam essa concepção na área da Lexicografia, expondo a seguinte definição:

Os *culturemas* estão na base da criação idiomática e geralmente apresentam uma complexidade simbólica por apresentar mais expressividade estética – pelo uso original dos recursos linguísticos disponíveis – e argumentativa – por vezes a intenção é de apresentar, de forma persuasiva, aquilo em que se acredita através do uso de recursos discursivos.

Assim, as autoras acima seguem o mesmo viés de Pamies Bertrán (2008), que define os *culturemas* como elementos extralinguísticos culturalmente motivados, servindo de base para que todas as línguas produzam suas unidades fraseológicas.

Os *culturemas* são símbolos extralinguísticos culturalmente motivados que servem de modelo para que as línguas gerem expressões figuradas, inicialmente como alusões ou reaproveitamento de dito simbolismo, e que podem se generalizar e até se automatizar. Uma vez dentro da língua como palavras ou componentes de frases, conservam, ainda assim, algo de sua “autonomia” inicial, na medida em que unem conjuntos de metáforas, e até permitem a adição de outras a partir do mesmo valor, acessíveis para a competência metafórica. (cf. PAMIES BERTRÁN, 2008, p. 54).

Em suma, reunindo alguns dos vários teóricos que abordam sobre os *culturemas* (NIDA, 1945 e 1975, NEWMARK, 1992 [1988], VLAKHOV e FLORIN, 1970, HOUSE, 1977, VERMEER, 1986, NORD, 1997, MOLINA, 2001, LUQUE NADAL, 2009, GIRACCA, 2013, entre outros), podemos dizer que estes são elementos que, com o passar do tempo, podem desaparecer, enquanto que novos *culturemas* surgem e passam a ser utilizados pelos membros de uma sociedade. Outros sofrem um processo globalizante e, ao romper barreiras culturais, passam a ser símbolos da cultura a que pertencem originalmente e, ainda, passam a fazer parte de outras culturas apadrinhadas como suas. Sendo assim, estão presentes em todos os fatores da vida de um ser que forma uma comunidade, como, por exemplo, seus heróis, personagens reais e/ou fictícios, seu meio natural, seus costumes, festas, tradições, gastronomia, religião etc. Por isso, podemos afirmar que o número de *culturemas* é infinito e mutável.

CAPÍTULO II: A INTERFACE ENTRE A TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS: TRADUÇÃO PEDAGÓGICA

Existe uma interface entre a tradução e o ensino de línguas. Assim, no presente capítulo, pretendemos expor e analisar as principais definições e implicações dessa interface. Para isso, o capítulo divide-se em duas partes, a saber: 2.1 A tradução e o ensino de Línguas e, ainda, 2.2 A transposição da Sequência Didática à elaboração do processo tradutório em sala de aula de ELE. Para o primeiro momento vamos discorrer sobre a tradução e o contexto sala de aula; as Pós-Graduações que oferecem tradução e/ou ensino de Línguas Estrangeiras; em seguida, apresentamos a tradução como produção textual em sala de Língua Estrangeira, as pesquisas que foram desenvolvidas e contribuem para esse contexto; e a produção textual e a retextualização como processo tradutório. No segundo momento, expomos a teoria sobre a SD.

2.1 A TRADUÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS

2.1.1 A tradução na sala de aula

Um dos campos que vem sendo estudo nos Estudos da Tradução é a utilização da tradução na sala de aula para o ensino da língua estrangeira (LE). Tal fato se deve por existir a necessidade de se pesquisar como a tradução e de quanto a tradução contribui para a aquisição e a aprendizagem de uma língua estrangeira a ser estudada. Desse modo, é preciso termos em mente que a tradução e sua prática em sala de aula é mais complexa do que aparenta, pois é papel do professor apresentar aos alunos que a tarefa não é uma mera transcodificação de palavras de uma língua a outra, como vemos em ECO (2007, p. 190):

Uma tradução não diz respeito apenas a uma passagem entre duas línguas, mas entre duas culturas ou duas enciclopédias. Um tradutor não deve levar em conta somente as regras estritamente linguísticas, mas também os elementos culturais no sentido mais amplo do termo.

Além de Eco, temos essa mesma afirmação nos teóricos alemães apresentados anteriormente. Quer dizer, quando ensinamos uma língua estrangeira e utilizamos a tradução para contribuir com a aprendizagem,

é importante que o professor venha a levar em conta diversos aspectos que influenciam no ensino. Sobre isso, COSTA (2008, p. 31) afirma que é importante o professor, no ensino de tradução, ajudar o aluno:

A conscientizar-se da necessidade de levar em conta os componentes situacionais, contextuais, bem como a intenção comunicativa do autor do texto original (informar, narrar, argumentar em favor ou contra algo, emocionar seu leitor etc.), na busca e seleção de formas apropriadas de expressão da tradução e da possibilidade de encontrar ou criar múltiplas formulações para expressar uma mesma intenção textual e comunicativa.

Dessa forma, conseguiremos formar alunos, quem sabe futuros professores, enquanto seres reflexivos a partir das suas práticas em sala de aula. Afinal, a partir das reflexões realizadas em sala de aula entre professores e alunos, podemos perceber algumas vantagens de se trabalhar com a tradução no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Inclusive, Cook (1998 *apud* BRANCO, 2009, p. 181) cita algumas dessas vantagens:

a) A tradução é conveniente, pois é um meio rápido e eficiente de explicar uma palavra específica ou uma regra gramatical, economizando o tempo que talvez se dedicasse a mímicas, desenhos ou jogos de animação. Essa prática é vantajosa, pois evita que os alunos cometam confusões e entendam mal o significado de uma palavra; b) A tradução não precisa ser usada o tempo todo em sala de aula, pois serve como atividade de apoio à aquisição de uma segunda língua; pode ser utilizada como atividade complementar a qualquer outro método, sendo aplicada de vez em quando, de maneira organizada e planejada. Desta maneira, o professor não deixará de usar a LE e tampouco estará apenas usando a língua materna do aluno, diferentemente do que argumentam os desfavoráveis ao uso da LM; c) A tradução ajuda a chamar a atenção para diferenças sutis entre LM e LE. As diferenças existentes entre as duas línguas podem ser destacadas por meio da tradução – contrapondo LM e LE, demonstrando

ao aluno que nem toda expressão tem um equivalente exato na outra língua, debatendo em sala de aula qual seria a expressão mais próxima da LM. Este tipo de atividade pode ser positiva, no intuito de desconstruir a ideia da tradução como algo mecânico e que basta ter habilidade linguística para fazê-la. (BRANCO, 2011, p. 163).

Assim sendo, entendemos a tradução como prática pedagógica, sendo que ela pode ser positiva, desde que elementos importantes como o contexto, a audiência e outros aspectos linguísticos e culturais sejam levados em consideração, sejam explicados, discutidos, comparados e descritos conforme as necessidades, propósitos e conhecimentos que venham a surgir.

De acordo com o exposto, Romanelli (2006, p. 5) afirma que o uso da tradução em aula é uma técnica didática favorável para averiguar “a competência de escrita do aluno e pode ser necessária para testar sua compreensão de vocabulário, sintaxe, expressões idiomáticas, uso de diferentes registros”.

Assim, nas aulas de tradução, os alunos receberão algo novo, desconhecido, por meios que já são conhecidos por eles, isto é, no contexto de ensino e aprendizagem, o novo (o rema) virá a partir daquilo que já se conhece (o tema). Inclusive, essa afirmação pauta-se nos estudos apresentados por Gass & Selinker (1983, *apud* BRUNO, 2005, p. 18), os quais defendem que é “realmente possível e não incompatível ver a aquisição da LE como um processo no qual os estudantes criam porções de conhecimento a partir dos dados da LE que lhe são acessíveis, bem como por meio da utilização do conhecimento da LM”.

Por isso, para contribuir com o que expusemos e complementar ainda mais a nossa pesquisa, buscamos e encontramos que foi no final da década de 1990 que surgiram os trabalhos mais importantes na área da didática da tradução. Um dos precursores foi Jean Deslile, com a obra “Os tradutores na História”, em 1998 e em 1999, juntamente com outros autores, publicaram “Terminologie de la Traduction”, este trabalho apresenta um esboço de uma pedagogia da tradução, nele os aspectos teóricos aparecem incorporados aos aspectos didáticos.

As primeiras manifestações em defesa de um tratamento sistematizado da tradução, como os de Mounin (1963) e Catford (1980), situam-se no campo da Linguística Aplicada. Mais recentemente, pesquisas que envolvem coleta de dados, como as realizadas pela Linguística de Corpus, vêm trazendo contribuições teóricas e práticas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Mais

especificamente, sobre a correspondência da Linguística de Corpus com a tradução, podemos citar a pesquisadora Mona Baker (1999).

Destacamos ainda uma obra de Christiane Nord (2016), intitulada “Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática”, com preocupações didáticas; neste livro, a autora apresenta os principais aspectos da teoria funcionalista da tradução, trazendo a teoria do escopo apresentada por Reiss & Vermeer (1996), dois teóricos alemães, e também expõe o modelo didático criado por ela, que foi desenvolvido a fim de ser aplicado nas aulas de tradução.

Da mesma maneira que Nord defende a tradução funcionalista e nos apresenta um modelo didático para o treinamento de tradutores, também nós defendemos a tradução como uma ferramenta pedagógica. Assim, buscamos em nossas aulas aplicar o modelo didático, a fim de auxiliar o processo de aprendizagem de um novo idioma aos nossos futuros professores de língua estrangeira. Nesse sentido, percebemos a contribuição da tradução para que as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) sejam trabalhadas em aula de língua estrangeira. No caso da nossa investigação, a habilidade que recebe maior benefício é a produção escrita, por causa das atividades que foram propostas e pelas respostas que pretendemos responder. Mas, isso não quer dizer que as demais habilidades não possam ser trabalhadas ou desenvolvidas, pois, no processo de produção escrita, os alunos adquirem também novos léxicos e vocabulários, aprendem novas pronúncias e, nesse caso, se faz necessário resolver novos desafios comunicativos. Além de favorecer as quatro habilidades com o exercício da tradução, os elementos culturais passam a ser parte do aprendizado, afinal, o aluno deve pensar para quem será a tradução (público específico) e articular essa questão ao propósito da tradução e à função textual. Assim, a cultura de chegada do receptor será considerada no processo tradutório e, ao mesmo tempo, a cultura de partida ou a cultura de produção do texto. Para isso, será necessário, no mínimo, uma investigação cultural e lexical.

O uso da tradução em sala de aula sofre ainda muitas críticas, sobretudo porque existe o, e se faz uso do, Método de Gramática e Tradução (MGT); nele, o docente considera apenas uma tradução como sendo correta, direcionando a tarefa, enquanto objetivo principal, para a forma e não para a comunicação. Nesse caso, o fazer tradutório não tem muito sentido, visto que é considerada correta apenas uma forma de tradução, tornando o processo de tradução algo muito mecânico e desmotivador. Mas, em busca de novas metodologias e funções, a tradução volta a ser discutida com o intuito de ser melhor explorada e executada pelos professores. Assim, vários autores e pesquisadores

publicaram artigos buscando abordar a forma como a tradução pode ser e está sendo utilizada nas aulas.

Além disso, é importante que o docente, ao propor uma atividade de tradução, faça um levantamento a respeito do conceito de tradução dos alunos e, quando necessário, apresente os conceitos de tradução existentes. Dessa maneira, o professor conseguirá conhecer os prováveis preconceitos de seus alunos e, assim, desmitifica e apresentar novos paradigmas que a tradução pode proporcionar como ferramenta de aprendizagem.

Sobre isso, Hurtado Albir (2013, p. 155) nos apresenta a tradução pedagógica (uso da tradução na didática de línguas) e, com ela, algumas questões essenciais, a saber: “*para quem se ensina* (características e necessidades dos estudantes), *o que se ensina* (métodos e meios), *como se ensina* (métodos, meios) e *com que resultado* (critérios de correção e nivelamento, tipo de provas)”⁵. Esse tipo de tradução está voltado para exercícios realizados em sala de aula, os quais podem ser aplicados de diferentes maneiras, segundo o propósito do professor. Hurtado Albir (2013, p. 155-156) ainda nos oferece dois possíveis processos, isto é: a “tradução interiorizada” (esta com o intuito de confrontação com a língua materna) e a “tradução explicativa” (o intuito desta é fazer uso deliberado e pontual da tradução para ter acesso a uma unidade de outra língua). Assim, o professor pode direcionar as atividades tradutórias para os elementos linguísticos ou para as questões culturais da língua a ser trabalhada. Independente do objetivo do professor, o aluno terá que buscar a melhor maneira para se comunicar em língua estrangeira, seja ela, pesquisar em sites, textos ou outro meio na cultura de chegada, ou ativar seus conhecimentos prévios sobre o assunto para conseguir realizar a atividade tradutória proposta.

Ao fazer uso da tradução pedagógica, o professor conseguirá avaliar o nível de proficiência de cada aluno e, dessa maneira, poderá desenvolver atividades, a fim de melhorá-la. Sobre isso, a realização das atividades dos alunos será direcionada ao professor; mas, isso não quer dizer que o professor não possa orientar seus alunos a pensar em um leitor específico para as traduções realizadas e, com isso, direcionar as traduções a esse(s) suposto(s) leitor(es). Assim, além da pesquisa que os alunos desenvolverão para direcionar suas produções aos leitores finais,

⁵ No original: “*para quién se enseña* (características y necesidades de los estudiantes), *qué se enseña* (objetivos y contenidos), *cómo se enseña* (métodos, medios) y *con qué resultado* (criterios de corrección y nivelación, tipo de pruebas)”. Destaques da autora.

o professor conseguirá observar as estratégias tradutórias de seus discentes, sejam elas linguísticas e/ou culturais.

Segundo o conceito de tradução que defendemos, qualquer uma das quatro habilidades, ou mais de uma delas, será trabalhada com os alunos. Ao receber um texto, seja em língua materna ou estrangeira, o aluno deverá buscar entender a função textual, isto é, a mensagem (seja oral ou escrita); em seguida, tratará de pensar no público ao qual o encargo tradutório será feito e, a partir desses elementos definidos, buscará estratégias tradutórias para compor sua tradução (oral ou escrita). Assim, para a realização de qualquer atividade tradutória, quando seguido as instruções anteriormente ditas, o aluno trabalhará mais de uma habilidade, pois precisará pesquisar sobre o assunto, ler, interpretar outros textos e fazer uso de outras estratégias para que o propósito de sua tradução seja realizado, conforme o público escolhido pelo aluno. Além disso, deverá buscar questões culturais, que estejam entrelaçadas ao contexto do receptor (de partida e de chegada), fazendo com que a atividade desenvolvida apresente a riqueza existente entre as línguas estudadas, isto é, as diferenças entre as culturas, as maneiras de comunicação e, por fim, as de passar as informações.

Percebemos, portanto, através de pesquisas realizadas, que, para contribuir com todas as teorias, métodos e abordagens existentes a respeito da tradução, já existem e vem surgindo ainda novos cursos de Graduação e Pós-Graduação na área da Tradução de maneira expressiva, implantados de uns 20 anos para cá. A partir deles, emergem também publicações e projetos investigativos sobre o processo de tradução e de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Por isso, a seguir, iremos apresentar apenas os cursos de Pós-Graduação que oferecem todas as seguintes opções: Tradução - Estudos da Tradução - Tradução e ensino de língua estrangeira - Ensino de língua estrangeira.

2.1.2 Pós-Graduação com tradução e/ou ensino de LE

Começamos pelo curso do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)⁶; ele possui três áreas de concentração, sendo uma delas destinada à Linha de pesquisa, Lexicografia, tradução e ensino de línguas estrangeiras: esta linha de pesquisa propõe-se contemplar as várias facetas do fenômeno tradutório relacionadas a aspectos como: a

⁶ Cf. <<http://www.pget.ufsc.br/>> Acesso em 04/12/2016.

lexicografia, do ponto de vista do ensino de línguas; a produção de dicionários monolíngues, bilíngues, *'bilingualised'*; a contribuição dos estudos de corpora para a produção de dicionários alternativos e para a descrição de traduções; a prática de tradução; o estudo dos processos tradutórios (cognitivos e textuais) em sua relação com a aprendizagem de línguas estrangeiras; os recursos tecnológicos e a tradução. A tradução, sob essa perspectiva, pode ser investigada através de novos paradigmas metodológicos, que permitem o refinamento das técnicas para a análise quantitativa e qualitativa de diferentes corpora, a criação de novas oportunidades de pesquisa 'objetiva' mais confiável, considerando-se seu impacto na interface tradução e ensino de língua estrangeira.

A POET⁷ possui uma Área de Concentração, intitulada "Processos de Retextualização", e duas linhas de pesquisa, a saber: "Teoria, crítica e história da tradução" e "Tradução, ensino/aquisição de língua estrangeira e novas mídias". A estrutura curricular da POET oferece uma grade de disciplinas que atende às duas linhas de pesquisa do programa.

O Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da USP⁸ possui uma das linhas de pesquisa intitulada: Tradução e Corpora, sendo que nela apresenta a seguinte descrição: Esta linha inclui projetos de pesquisa cujo objetivo é descrever e discutir aspectos da tradução, ou relevantes para a tradução, valendo-se da compilação e/ou observação de corpora, nas áreas de terminologia e lexicologia bilíngue ou multilíngue, literatura, competências e ensino. A abordagem da Linguística de Corpus e os corpora de natureza processual (tais como protocolos verbais e registro de movimento de teclado em tempo real) têm presença importante nos projetos. Corpora de tradução não digitalizados também são usados como subsídio, por exemplo, no campo da tradução jurídica.

Os projetos vinculados ao programa da USP que estão relacionados à tradução e ao ensino de línguas são três: a) A Linguística de Corpus na tradução: este projeto abriga pesquisas nos Estudos da Tradução que se valem da metodologia da Linguística de Corpus. Podem variar de estudos comparados de traduções a análises de aspectos culturais em traduções, passando pela compilação de glossários técnicos e pela tradução audiovisual. b) Tradução e obras término/lexicográficas:

⁷ Cf. <<http://www.ppgpoet.ufc.br/index.php/pt-br/a-poet/2014-05-27-14-54-51>> Acesso em 04/12/2016.

⁸ Cf. <<http://dlm.fflch.usp.br/traducao/851>> Acesso em 04/12/2016.

análise, produção e uso: pesquisas que tenham como objeto de estudo a tradução na interface entre Estudos da Tradução e Ciências do Léxico, especialmente a Lexicografia, a Terminologia e a Fraseologia, partindo da utilização de corpus e corpora em perspectiva comparada, tanto para análise descritiva de tipo quantitativo/qualitativo, como para produção de obras término/lexicográficas e seu uso por tradutores e aprendizes. c) Ensino da tradução escrita e oral: este projeto reúne estudos relativos às competências do tradutor e do intérprete profissional (competência tradutória), ao desenvolvimento da competência tradutória, bem como estudos descritivos, teóricos e aplicados no âmbito do ensino da tradução e da interpretação, valendo-se de corpora de profissionais e/ou aprendizes.

O Programa de Pós-Graduação em Letras da UFOP⁹ está articulado em uma área de concentração: “Estudos da Linguagem” e em duas linhas de pesquisa, a saber: Linguagem e Memória Cultural; Tradução e Práticas Discursivas. A linha de pesquisa Tradução e Práticas Discursivas centraliza suas perquirições no estudo das práticas discursivas, dos seus processos de constituição e da tradução em contextos interculturais e em sistemas semióticos variados, tendo em vista suas múltiplas materializações, da produção à recepção.

O Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD)¹⁰ da UNB possui duas linhas de pesquisa: Teoria, Crítica e História da tradução e Tradução e práticas sócio discursivas, esta propõe desenvolver pesquisas que, a partir de análises e/ou leituras críticas de diferentes teorias da tradução e de domínios conexos e/ou complementares, como a teoria literária, a terminologia, a sociolinguística, a linguística aplicada, a linguística de corpus e a semiótica, remetam a práticas tradutórias, incluindo interpretação simultânea e de línguas de sinais, contatos de línguas, práticas terminológicas bilíngues e plurilíngues, audiodescritivas e de legendagem, além de práticas sociopedagógicas de ensino de tradução. Busca-se, assim, contribuir para a formação de professores de tradução e tradutores críticos e reflexivos.

A Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)¹¹ possui mestrado com a linha de pesquisas em Linguagens e Letramentos, com a área de concentração em Leitura e Produção

⁹ Cf. <<http://www.posletras.ufop.br/>> Acesso em 04/12/2016.

¹⁰ Cf. <http://www.let.unb.br/posttrad/?page_id=68> Acesso em 04/12/2016>

¹¹ Cf. <https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/linha_pesquisas/index/corsoId:199> Acesso em 04/12/2016.

Textual: diversidade social e práticas docentes e Teorias da Linguagem e Ensino. E oferece doutorado, na linha de pesquisa em Estudos Linguísticos e apresenta as áreas de concentração em Análise e descrição de línguas; Discurso, subjetividade e ensino de línguas; e na linha de pesquisa em Estudos Literários possuem as áreas de concentração, Historiografia literária: recepção e crítica e Literatura e invenção: do local ao universal.

No Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG)¹² dentro das sete linhas de pesquisas que possuem, não há uma área que abarque a tradução e o ensino de línguas estrangeiras, mas apresentam essas duas áreas em separado. Na área de Estudos Literários temos a linha de pesquisa, Estudos culturais, comparativismo e tradução: estudo das manifestações literárias numa perspectiva intertextual, intercultural e intersemiótica, compreendendo a relação identidade/alteridade e suas representações. E na área de Estudos Linguísticos, temos a linha de pesquisa, Linguagem, sociedade e cultura: estudo dos fenômenos linguísticos orais e escritos das línguas em relação aos aspectos socioculturais das diferentes comunidades linguísticas; Ensino e aprendizagem de línguas: estudos sobre ensino e aprendizagem de primeira língua, segunda língua e línguas estrangeiras; e Língua, texto e discurso: a constitutividade da relação língua/história/sujeito. As teorias do texto e do discurso. O funcionamento dos enunciados em sua relação com os diversos discursos presentes na sociedade.

O Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)¹³ possui duas áreas de concentração Estudos Linguísticos e Estudos Literários; Estudos Linguísticos: a esta área vinculam-se três linhas de pesquisa, exporemos duas delas; Paradigmas de Ensino de Línguas: esta linha nucleia pesquisas que investigam as recentes mudanças paradigmáticas no ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Atualmente as pesquisas bifurcam-se em duas tendências: (1) crenças e discursos sobre a língua no embate entre a ortodoxia gramatical e o relativismo linguístico em espaços de educação formal e informal e (2) reorientação do ensino de línguas do eixo forma - uso - forma para o eixo uso - forma - uso sob o signo das linguísticas do discurso, com ênfase nas práticas balizadas pela noção de interação e gênero discursivo. E a outra denominada Práticas textuais e discursivas:

¹² Cf. <<http://pos.letras.ufg.br/p/305-linhas-de-pesquisa>> Acesso em 04/12/2016.

¹³ Cf. <<http://www.ufmt.br/ufmt/un/secao/2860/meel>> Acesso em 04/12/2016.

múltiplas abordagens: o objetivo desta linha é fomentar projetos e congregar pesquisadores em torno do estudo de textos (manuscritos, impressos, eletrônicos e digitais) e de discursos, adotando perspectivas teórico-metodológicas da filologia, da crítica textual e da análise de discurso. Textos verbais e multimodais exemplares de discursos de vários campos, sobremaneira do campo da política, da mídia, da gramática e da linguística e do ensino da língua têm se constituído em objeto de investigação.

No Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)¹⁴ existem quatro linhas de pesquisa, sendo uma delas dedicada à tradução, denominada: Tradução e Cultura, nesta linha, o conceito de tradução será abordado como prática social indissociável dos contextos histórico, cultural, político e econômico em que os processos tradutórios são produzidos e circulam. A linha tem ainda como propósito desenvolver projetos de pesquisa com foco no diálogo entre literatura, cinema e outras mídias, considerando-se o contexto de adaptação (tradução intersemiótica), mas também para além dele (a exemplo da expressividade poética na tela).

O Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA)¹⁵ possui três linhas de pesquisa. A primeira, Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas: investigação e análise de fenômenos linguísticos, em contextos diversificados e relacionados tanto à aquisição, quanto ao ensino e aprendizagem de língua materna e línguas estrangeiras. Além das práticas interacionais, são enfocadas configurações identitárias e os eventos discursivos que permeiam os processos de aquisição e ensino e aprendizagem de línguas, incluindo-se a LIBRAS; a segunda, Estudos de tradução audiovisual e acessibilidade: a partir do fato de que a audiodescrição é o recurso que permite a inclusão de pessoas com deficiência visual em cinema, teatro e programas de televisão, a linha estrutura-se nesse sentido, englobando as pesquisas relativas à acessibilidade. Reside o interesse da proposta no fato de no Brasil, segundo dados do IBGE, existirem aproximadamente 16,5 milhões de pessoas portadoras de deficiência visual total e/ou parcial excluídas das experiências audiovisual e cênica, o que é minorado pelas pesquisas desenvolvidas nessa direção. A acessibilidade nos meios de comunicação, tema que está em pauta no mundo todo, visa não apenas

¹⁴ Cf. <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/?page_id=949> Acesso em 04/12/2016.

¹⁵ Cf. <<http://www.pgglinc.letras.ufba.br/pt-br/content/a2-linhas-e-professores-atuando>> Acesso em 04/12/2016.

proporcionar a uma parcela da população que se encontra excluída, o acesso a produtos culturais. Visa, também, estabelecer um novo patamar de discussões pautadas sobre a valorização da diversidade; e a terceira, Texto, Discurso e Cultura: estudo de práticas discursivas em contextos variados, incluindo-se, aí, a análise de processos de construção de identidades sociais, à luz de ferramentas teórico-metodológicas da Linguística Aplicada, de Análises de Discursos, da Linguística Textual e dos Estudos Culturais.

No Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR)¹⁶ possui dentro da Área de concentração Estudos Linguísticos a linha de pesquisa Linguagem e práticas sociais: estudos teóricos e empíricos sobre os usos da linguagem na interação social e nas situações de bilinguismo e de contatos entre línguas ou entre variedades da mesma língua. Estudos que buscam o entendimento do uso real da linguagem a partir de várias perspectivas e teorias do texto, do discurso, da pragmática e da variação e mudança e de sua interface com outras áreas da linguística e das ciências humanas; a outra linha de pesquisa, Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem: estudos voltados a processos de formação/educação inicial e continuada de professores de línguas e literaturas; formação de professores formadores; questões de aquisição, aprendizagem e ensino de LE. Já na área de concentração chamada Estudos Literários, a linha de pesquisa Alteridade, mobilidade e tradução: estudo das figurações da mobilidade e das construções de alteridade na literatura e na tradução literária, com foco nas questões de identidade e diferença; estudo da literatura e da tradução literária como práticas de mobilidade e de construção da alteridade, com foco nas dimensões estética, social e cultural das questões de reescrita, adaptação, edição, leitura e recepção.

No Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)¹⁷, na área de concentração Estudos da Linguagem há a linha de pesquisa, Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais, estudos relativos à Lexicologia e Lexicografia, Terminologia, Terminografia e Tradução. Enfocam-se estudos do léxico relacionados à descrição da linguagem em geral e das linguagens especializadas, à produção dicionarística de tipo geral e de campos especializados do conhecimento, ao ensino de língua materna, línguas estrangeiras e línguas instrumentais, de acordo com

¹⁶ Cf. <<http://www.pglettras.ufpr.br/>> Acesso em 04/12/2016.

¹⁷ Cf. <<https://www.ufrgs.br/ppglettras/linhasdespesquisa.html>> Acesso em 04/12/2016.

perspectivas textuais e comunicativas, assim como estudos relativos aos aspectos teórico-práticos de tradução e sua pedagogia.

2.1.3 A tradução como produção textual em sala de Línguas Estrangeiras

Fazendo uma pesquisa sobre trabalhos defendidos que retratem a tradução e a produção de texto em aula de língua estrangeira, encontramos no site da PGET¹⁸ uma tese e seis dissertações. Um número bastante pequeno, visto que foram duzentos e trinta e nove trabalhos defendidos até hoje, entre teses e dissertações.

A tese apresentada por LAIÑO, Maria José, intitulada como: “A Tradução Pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade”. Apresenta uma proposta de sequência didática, na qual o processo tradutório tem papel central. O trabalho desenvolvido partiu de duas publicidades brasileiras, uma do ano 1958 e outra de 1971, dando a tarefa aos alunos da sétima fase do Curso de Graduação em Letras – Português e Espanhol – Licenciatura da UFFS de as traduzirem ao espanhol atual, para o público argentino. A tradução propriamente dita foi elaborada após a análise textual, usando o modelo de Christiane Nord (2010) e do projeto de tradução, elaborado individualmente. Com o processo tradutório dos alunos, a autora conseguiu notar um refinamento em cada versão traduzida, com o suporte das observações feitas pela docente a cada versão entregue pelos alunos. Ao se depararem com as observações, puderam refletir sobre suas escolhas linguísticas, escolhas de elementos não verbais e adaptações, pensando em seu leitor já projetado.

Além da tese apresentada por Laiño, temos a dissertação defendida por XAVIER, Marcela Arigony, intitulada como: “A tradução no ensino de Línguas: uma experiência com base em corpus”. O trabalho foi realizado a partir de uma experiência didática do uso de *corpus* on-line como fonte de pesquisa para auxiliar em exercícios de tradução em duas turmas de oitavas séries do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino. Para esta experiência, recorreu-se ao suporte teórico dos Estudos da Tradução e da Linguística de Corpus, além de apoiar-se em teorias de aprendizagem de língua estrangeira. Desta forma, o trabalho teve como objetivo investigar a aplicabilidade

¹⁸ Cf. <http://www.pget.ufsc.br/curso/teses_e_dissertacoes.php> Acesso em 06/12/2016.

dos corpus on-line como ferramenta de ensino e aprendizagem da língua inglesa, bem como os fatores positivos e negativos desta estratégia na realidade de uma escola pública. A metodologia empregada na pesquisa consistiu na elaboração e aplicação de atividades de tradução envolvendo fábulas contendo *phrasal verbs* e o *corpus on-line Compara* como fonte de pesquisa para a tradução.

Além dessa dissertação, MELO, Noemi Teles, defendeu sua dissertação intitulada: “Texto e Contexto na construção de sentidos: a Tradução em sala de aula de LE”. Esta pesquisa está inserida na interface tradução e ensino de línguas e teve como objetivo propor uma releitura do modelo funcionalista de tradução de Christiane Nord (1991) para a sala de aula de língua estrangeira (LE). Para a pesquisa, aplicou-se um experimento no segundo semestre de 2010 com alunos do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina para testar como os estudantes reagiriam à prática de tradução em duas situações diferentes: o grupo experimental, chamado de grupo A, recebeu apoio da teoria funcionalista para traduzir dois textos do espanhol para o português e o grupo de controle, chamado de grupo B, realizou a mesma tarefa de tradução sem apoio do funcionalismo. A partir das análises realizadas, notou-se que o grupo A demonstrou maior preocupação em elaborar textos que fossem culturalmente reconhecidos pelo seu público-alvo, respeitando, assim, o entorno cultural em que o texto circularia. Já o grupo B apresentou traduções literais, revelando uma preocupação em manter todas as informações contidas no texto-fonte, isto é, o foco recaiu somente em questões linguísticas.

Em seguida, ainda com a tradução funcionalista, BARRIENTOS, Brenda Rocío Ruesta, defendeu seu mestrado intitulado: “Os quadrinhos da Maitena no ensino de espanhol como língua estrangeira: à luz da tradução funcionalista”. Esse trabalho teve como objetivo geral investigar de que forma a prática de traduzir em uma perspectiva comunicativa e funcionalista pode ser uma ferramenta didática eficaz para à conscientização dos aprendizes de espanhol como língua estrangeira (ELE) sobre a diversidade linguística-cultural da língua estrangeira (LE) e língua materna (LM). A pesquisa foi realizada no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol a Distância (EaD) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os participantes que contribuíram para a realização da pesquisa foram alunos regularmente matriculados na disciplina de Língua Espanhola IV, oferecida na 4ª fase do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC. A pesquisa se caracteriza por ser de cunho qualitativo. A metodologia aplicada foi a construção e o desenvolvimento de uma sequência didática (SD) História em

Quadrinhos (HQs) da Maitena, dividida três etapas: i) observação e análise comparativa das HQs; ii) tradução das HQs; iii) seminário de apresentações. Analisaram-se os resultados obtidos dessas três etapas desenvolvidas nessa SD. Os resultados mostram que o professor de LE pode elaborar sequências didáticas que promovam e incentivem o diálogo intercultural no processo de aprendizagem de LE por meio da prática de tradução. A escolha da perspectiva funcionalista da tradução contribuiu significativamente – como prática dialógica, crítica e reflexiva – para a conscientização dos aprendizes sobre o reconhecimento da diversidade linguística cultural, tanto da LM como da LE. Os resultados da implementação da SD comprovaram que nas tarefas tradutórias os alunos foram capazes de compreender os enunciados de forma mais ampla, pois perceberam que, para além da composição estrutural das línguas espanhol e português, há nelas uma rede de significações ideológicas, as quais representam linguisticamente e culturalmente determinadas comunidades. Dessa forma, comprovou-se a relevância do uso da tradução como ferramenta pedagógica significativa no processo de ensino e aprendizagem de LE, a fim de tratar a língua de forma contextualizada, motivadora e diversificada.

Seguindo o viés funcionalista e dentro do contexto de EaD, DEMÉTRIO, Ana Paula de Carvalho, defendeu seu mestrado com o seguinte título: “A tradução como retextualização: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do ensino de LE”. A proposta desta pesquisa foi apresentar uma estratégia para a produção textual em sala de aula de LE, que foi realizada por um grupo de alunos da 4ª fase do Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC, e 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. 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.

Partindo para o ensino de outra língua estrangeira, SIGLE, Cássia, defendeu sua dissertação intitulada: “Tradução Pedagógica: A

influência de Textos Paralelos em atividades tradutórias no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira”. Esta pesquisa faz uma triangulação entre as áreas dos Estudos da Tradução, do Ensino de Línguas Estrangeiras (LE) e do Jornalismo, e teve como objetivo propor uma prática de tradução que desenvolva habilidades de comunicação intercultural em alunos de LE. Aplicou-se um exercício de tradução de caráter pedagógico com duas turmas de Letras Alemão (com nível intermediário - avançado) na graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. O exercício incluiu para além da tradução de uma notícia online do alemão ao português do Brasil, o aporte de textos paralelos de teor também jornalístico, em língua alemã e em português do Brasil, que serviram como material de apoio para os alunos-tradutores. Sua influência ao longo das três etapas tradutórias desse exercício foi examinada e avaliada por meio da aplicação posterior de questionários e da análise predominantemente qualitativa das traduções dos alunos. Evidenciou-se, por meio da aplicação desse projeto da pesquisa, que, ao longo das três etapas tradutórias, os alunos, guiados por um novo propósito escolhido por eles, se desprendem da tradução das palavras e se concentram na produção de traduções que fazem sentido para o suposto leitor final. Os alunos se tornam intermediadores culturais e se conscientizam de que não se pode separar a língua de seu(s) aspecto(s) cultural(ais).

Por fim, temos a dissertação de mestrado, intitulada “A produção de narrativas em libras: Uma análise dos vídeos em Língua Brasileira de Sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica”, defendida por VIEIRA, Saulo Zulmar, trata sobre a presença de traços semelhantes à linguagem cinematográfica nas expressões narrativas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) na forma de pesquisa do tipo estudo de caso. A expressão narrativa em Libras utiliza o entendimento da percepção visual dos autores surdos para construir significação. Diante disto, objetivo da pesquisa de Saulo é comparar elementos da linguagem cinematográfica e o visual vernacular da Libras. Para analisar tais aspectos, foram selecionadas três narrativas em Libras a partir de características em comum, utilizando o software ELAN, observando as categorias específicas da linguagem cinematográfica, quais sejam os planos e os ângulos. As expressões sinalizadas que os surdos veem através da tradução intersemiótica do filme estimulam os canais visuais, despertando atenção maior daquele que assiste o sinalizante. No resultado da dissertação se constatou que há expressões imagéticas nas narrativas em Libras nestas produções de vídeos brasileiros, que apontam diversas inovações e características

imagéticas visuais próprias desta língua. Cumpridos os objetivos da pesquisa, constatou-se a existência e a frequência dos usos de planos da linguagem cinematográfica muito além do que as descobertas em outras pesquisas do gênero.

2.1.3.1 A produção textual como processo tradutório

A linguística textual (LT) surgiu em meados dos anos 60, do século XX. Hoje, a LT trata tanto da produção de textos como da compreensão deles, orais e escritos. Inicialmente, se preocupava apenas com textos escritos e com o processo de produção, mas esses planos e objetivos foram ampliados nos anos 1990.

Segundo Marcuschi (2008), hoje em dia, não se fala mais em *gramática de texto*. Afinal, segundo esse entendimento, seria possível identificar um conjunto de regras de “boa formação textual”, o que hoje em dia sabemos que é impossível, pois compreendemos que o texto não é uma unidade formal, podendo ser definido e determinado por um conjunto de propriedades “componenciais e intrínsecas”; tampouco é possível “dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados”. (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Sendo assim, o nosso interesse era fazer com que os alunos se aproximassem mais da teoria funcionalista da tradução, sobre os modelos de se fazer tradutor, sendo esse um modelo de fazer sentido, de criar sobre um mesmo tema, a partir da permissão que o tradutor recebesse e pudesse ser criativo sobre o texto base, a fim de gerar um texto de partida e, assim, finalizar com o texto meta. Dessa maneira, buscamos estar de acordo com a LT, conforme Marcuschi (2008), quando esta teoria define que há distinção entre *sentido* e *conteúdo*, segundo a explicação:

O conteúdo é aquilo que se diz ou descreve ou designa no mundo, mas o sentido é um efeito produzido pelo fato de se dizer de uma ou outra forma esse conteúdo. O sentido é um efeito do funcionamento da língua quando os falantes estão situados em contexto sócio-históricos e produzem textos em condições específicas. (MARCUSCHI, 2008. p. 74).

No caso do processo de tradução, Alves (2005) afirma que devemos levar em consideração os seguintes aspectos:

(i) o tipo de texto utilizado; (ii) o perfil dos tradutores – experientes, novatos, bilíngues; (iii) aspectos estratégicos, tais como o uso de fontes de consulta, a solução de problemas e processos de tomada de decisão; (iv) condições de produção, quais sejam, informações sobre especificidades da tarefa de tradução (*Brief*), o público-alvo e restrições mercadológicas; e (v) aspectos cognitivos, como pressão de tempo, e o papel da memória e de outros mecanismos de apoio interno, por exemplo, processos inferenciais. (ALVES, 2005, p. 110)

Em relação ao contexto da nossa pesquisa, a língua espanhola foi o veículo para o andar de atividades que desenvolveram situações de expressões orais e escritas dos alunos. O foco da disciplina, além de estudar diferentes gêneros textuais, foi fazer com que os alunos desenvolvessem diferentes manifestações de linguagem e que, para isso, utilizassem diferentes recursos, em diferentes contextos, fazendo com que essas manifestações pudessem ser criativas.

A partir da reflexão e do uso de diferentes gêneros textuais em relação ao mundo e aos fatos da linguagem, a nossa proposta foi fazer uso de diferentes manifestações textuais, como museu, literatura e história, para alcançar os objetivos esperados. Além disso, nos apoiamos nas palavras de Alves (2005), que afirma,

[...] o quadro teórico tratará de definir a noção de ritmo cognitivo e seus respectivos padrões de orientação, redação e revisão. Buscará também apresentar uma definição de durabilidade textual, ou seja, uma propriedade do texto de chegada que o distinga como uma tradução qualitativamente adequada. (ALVES, 2005, p. 111).

Partimos de uma proposta de desconstruir na tradução, quer dizer, ir além de apenas transferir um texto de uma língua para a outra; afinal, a proposta era esmiuçar o texto, em língua espanhola, para que fossem realizadas todas as inferências possíveis entre os elementos linguísticos, a fim de que pudesse ser realizada a partir de uma leitura criativa para retomar os aspectos culturais de cada um dos alunos. Sobre isso, Koch e Elias (2015, p. 39) afirmam que o processamento textual “é estratégico” e “significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos”.

Fazendo uma ligação entre a teoria e a prática, concordamos com Marcuschi (2008, p. 76), que ressalta: “o texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos”; além disso, atesta que “a LT é uma perspectiva de trabalho orientada por dados autênticos, empíricos e extraídos do desempenho real”. Essas afirmações vão ao encontro da afirmação de Nord (2012), que declara:

A condição indispensável para a materialização de um acontecimento comunicativo de tal natureza é, em primeiro lugar, a existência prévia de uma situação localizada ou localizável no tempo e no espaço, além de um mínimo de dois interlocutores que estejam em condições e dispostos em comunicar-se para obter um objetivo concreto. Nesta situação, o instrumento da comunicação é o texto transmitido por um meio adequado e que tem a função de cumprir a finalidade comunicativa prevista. Portanto, essa situação comunicativa real constitui o marco no qual tem que analisar e interpretar o texto e suas funções comunicativas.¹⁹ (NORD, 2012, p. 13).

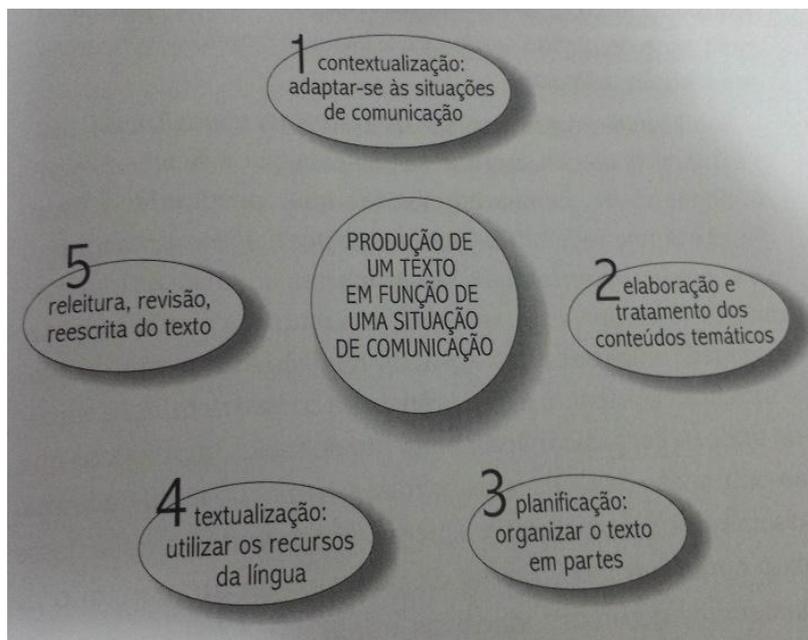
Sendo assim, a fim de dar a materialização dos textos de partida para esta pesquisa, buscamos utilizar como critérios de produção textual os fatores extra e intratextuais apresentados por Nord (2012, p. 42). No modelo a autora busca abarcar tanto os aspectos estruturais, que compõem o texto, quanto os aspectos pragmático-situacionais. Os fatores situativos ou extratextuais estão relacionados com elementos referentes, a saber: ao emissor ou redator (quem?); com a intenção (para quem?); o destinatário (a quem?); o canal ou meio de transmissão (através de que meio?); o lugar, tempo, motivo (onde?, quando?, por quê?) da comunicação. A totalidade das informações obtidas sobre esses fatores pode proporcionar a resposta da última pergunta relativa à

¹⁹ No original: “La condición indispensable para la materialización de un acontecimiento comunicativo de tal naturaleza es, en primer lugar, la existencia previa de una situación localizada o localizable en el tiempo y en el espacio, además de un mínimo de dos interlocutores que estén en condiciones y dispuestos de comunicarse para lograr un objetivo concreto. En esta situación, el instrumento de la comunicación es el texto transmitido por un medio adecuado y que tiene la función de cumplir la finalidad comunicativa prevista. Por lo tanto, esa situación comunicativa real constituye el marco en el que hay que analizar e interpretar el texto y sus funciones comunicativas.”

função textual (com que função?). Enquanto que os fatores intratextuais estão relacionados aos seguintes elementos: tema (sobre que tema?); o conteúdo (que informação?); a informação pressuposta como conhecida nos destinatários (pressupondo o quê?); a composição ou macroestrutura (que ordem?); os elementos não verbais que acompanham o texto (quais elementos não verbais?); o léxico (que palavras?); a sintaxe (que tipo de frase?); e de prosódia e entonação (em que tom?); o efeito é um fator global que abarca a interdependência entre os fatores extra e intratextuais. Em consonância com o exposto, Marcuschi (2008, p. 87) afirma que “um texto tem relações situacionais e contextuais”, o que, como vimos acima, Nord nos apresenta em forma de elementos extra e intratextuais.

Para ilustrar melhor o que acabamos de expor, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apontam a figura que ilustra os caminhos pelos quais a produção textual em função da situação comunicativa percorrem.

Figura 2: A produção textual no contexto situacional comunicativo



Fonte: DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 25.

Podemos ver que o primeiro momento é o de contextualização. Assim, é preciso que o produtor do texto se adapte e interprete as situações de comunicações, a fim de que possa produzir um texto coerente. A segunda situação está referida ao desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função do gênero textual. Esse momento refere-se aos diferentes elementos da situação e da adaptação desses diferentes elementos da situação de comunicação. É nesse momento também que o produtor deve ter em mente as informações que o receptor já possui e oferecer um aporte com novas informações, gerando uma progressão temática. Em terceiro lugar, temos o planejamento textual, o que faz com que o texto siga uma sequência ordenada. Os conteúdos temáticos apresentam uma ordem hierárquica particular. As partes do texto são, ao mesmo tempo, separadas e articuladas. Há diferentes formas de planificação de acordo com os textos. Na textualização, o quarto momento da produção textual, está mostrando que nele é hora de fazer uso das marcas linguísticas. Neste momento, entram as questões relacionadas à pontuação, parágrafos, conectores frasais, entre outros. Nele, é preciso dar atenção à coesão nominal e verbal, a fim de assegurar as relações entre as frases. E, por último, temos a releitura, a revisão e a reescrita do texto, sendo que esta se dá durante a produção e após um rascunho. Esse momento serve para que o produtor retome o texto, com tempo, reveja todas as formas pontuais e melhore-o. (Cf. DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 25 e 26).

Como já dissemos e reafirmamos, um texto só será texto quando situado em um contexto sócio interativo e por “satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos”; afinal, essa produção de sentidos será possível através de uma sequência de elementos linguísticos, quando interpretados por um receptor e esse tenha uma experiência “sócio comunicativa relevante para a compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 89).

Assim, a partir do nosso entendimento dos elementos que compõem o texto, tal como apresentados por Nord, agora, trazemos também os elementos de texto apresentados por Koch (2014) e Cassany (1995 e 2014). Estes fazem uma divisão em relação aos elementos extralinguísticos, relacionados ao contexto de produção, e aos intralinguísticos, relacionados à maneira como o produtor veicula sua mensagem.

Sobre isso, Cassany (2014, p. 28 a 32) apresenta os seguintes elementos textuais: adequação, coesão e coerência textual e correção gramatical, afirmando que são esses os elementos que devem ser levados em consideração na hora da composição e da correção textual.

Enquanto isso, Koch (2014, p. 16) expõe a teoria da atividade verbal, apresentando um modelo textual. O objetivo de tal modelo é descrever a geração, a interpretação e a análise de um texto: legitimidade social, funcionalidade comunicativa, semantividade, referência à situação e intencionalidade. Ele apresenta também outros três elementos: boa formação, boa composição e gramaticalidade; porém, tais elementos estão contemplados nos elementos trazidos por Cassany, quando ele trata de coesão, coerência e adequação.

A concepção de tradução e tradutor apresentada por Nord vai ao encontro da concepção de produtor e autor do texto exposta por Koch e Cassany, sendo que essa fusão entre as teorias de Tradução e LT sobre a concepção de texto faz com que haja uma interligação entre as teorias. Assim, chega-se ao acordo de que uma prática de comunicação entre pessoas gera um texto, isto é, a materialização dos discursos, e esse está inserido em um contexto sócio-histórico. Sendo assim, a fim de que esse texto seja considerado “texto”, é preciso que ele obedeça algumas regras que satisfaçam sua textualidade; isto é, essas regras devem ser compostas por elementos extralinguísticos ou extratextuais e intralinguísticos ou intratextuais.

Entendemos que, para a produção de um texto, esses elementos devem ser levados em consideração, bem como o trabalho do tradutor, pois, em seu processo de tradução, realiza movimentos que se assemelham aos de um produtor/autor.

Como exemplo disso, apresentamos o quadro a seguir, no qual contrastamos os elementos de textualidade concebidos, por Nord (2012, p. 42), como fundamentais para serem levados em consideração no momento da tradução e, por outro lado, como essenciais na hora da produção textual, por Koch (2014) e Cassany (2014):

Quadro 3: Interface entre as Teorias de Nord e Koch & Cassany

NORD	KOCH & CASSANY
FATORES EXTERNOS AO TEXTO / EXTRALINGUÍSTICOS	
Emissor (Quem?)	Legitimidade social; Funcionalidade comunicativa; Semantividade; Referência à situação; Intencionalidade;
Intenção (Para quê?)	
Receptor (Para quem?)	
Meio (Por qual canal?)	
Lugar (Onde?)	
Tempo (Quando?)	
Propósito (Por quê?)	
Função textual (Qual função?)	

FATORES INTERNOS AO TEXTO / INTRALINGÜÍSTICOS	
Tema (Sobre o quê?)	Adequação; Formas de Coesão; Coerência; Correção gramatical;
Conteúdo (O que faz parte?)	
Pressuposições (O que não faz parte?)	
Estruturação (Sequência das informações)	
Elementos não verbais	
Léxico (Palavras de sentido)	
Sintaxe (Tipos de oração)	
Elementos suprasegmentais (Tom das informações)	
Efeito do texto	

Fonte: A autora.

Segundo nossa compreensão, a partir dos elementos apresentados no quadro, percebemos a existência de um paralelo entre a tradução e a produção textual como tarefas idênticas, que devem ser levadas em consideração na hora de atuação por parte do tradutor/produtor do texto.

A grande diferença entre essas duas ações está pautada na origem do ato; quer dizer, para a produção textual, se considera que o produtor partirá do zero e, norteador por um propósito, irá compor um texto que seja comunicativo a um receptor. Enquanto que, para a tradução, o tradutor irá se comunicar com um receptor a partir de algo que já foi dito anteriormente por um produtor, porém, para se fazer comunicar, seja o tradutor ou o produtor, para realizar o trabalho, deverão levar em conta os aspectos de contexto sócio-histórico-cultural; além disso, o tradutor deve também considerar seus conhecimentos de mundo, de língua e o propósito motivador da tradução.

2.1.3.2 O processo tradutório como retextualização

A retextualização significa o processo de criar um novo texto a partir de um ou mais textos-base. No caso do presente trabalho, por exemplo, temos a presença do gênero textual vídeo que é retextualizado para o gênero textual relato pessoal. Na verdade, a retextualização está presente no nosso cotidiano de várias maneiras, por exemplo, quando comentamos com outra pessoa a sinopse de um filme ou mesmo o filme inteiro, quando alunos fazem anotações da aula, quando escrevemos um e-mail, quando redigimos ou lemos uma ata de uma reunião, seja de trabalho, de condomínio.

Tais atividades podem ser orais ou escritas, pois é a maneira de comunicar um evento adequando em uma nova situação comunicativa; quer dizer, fazer o uso de gêneros textuais, gerando na maioria das vezes a mudança de um para outro. Esse ato, entretanto, de retextualizar não é mecânico e exige operações complexas, interferindo no código escrito e no sentido do texto, seja na forma, no conteúdo ou na essência deste. Nesse sentido, concordamos com Marcuschi (2000) quando afirma:

Toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências. Há nessa atividade uma espécie de tradução ‘endolíngua’, que, como em toda a tradução, tem uma complexidade muito grande. (MARCUSCHI, 2000, p. 70).

Ainda citando Marcuschi, ele retoma em sua obra, de 2001, o conceito de retextualização proposta por Travaglia (1993), que usou o termo para definir o processo de tradução interlingual, isto é, de uma língua para outra, de um texto. Marcuschi (2001, p. 48) afirma: “aqui [na retextualização] também se trata de uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. O autor ainda indica que a reescrita seria uma maneira de substituir o termo retextualização, pois “igualmente poderíamos usar as expressões refacção e reescrita, (...) que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto)” (MARCUSCHI, 2001, p. 48). Ainda que o autor sugira uma equivalência entre os termos retextualização e reescrita, Marcuschi indica uma importante diferença entre os vocábulos, a saber: a reescrita, ou refacção, ocorre “no mesmo texto”, ao passo que na retextualização ocorre a passagem de uma modalidade (oralidade e escrita) para outra.

Assim como Marcuschi (2001), Dell’Isola (2007) percebe a retextualização como um processo complexo que interfere tanto no código quanto no sentido e, por isso, não pode ser considerada uma atividade artificial. Ora, Dell’Isola (2007, p. 10) define a retextualização como um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”.

Em sua publicação de 2007, Dell’Isola propõe atividades a serem desenvolvidas em sala de aula que abarcam a retextualização de gêneros textuais, pois “a retextualização de gêneros escritos caracteriza-se como um recurso para o exercício da escrita em sala de aula” (DELL’ISOLA,

2007, p. 09). Assim como afirma Marcuschi, a autora concorda que a retextualização está presente no cotidiano das pessoas. Isso se dá porque fazemos reformulações textuais a todo o momento e inevitavelmente um texto ou mais de um serão referência a outro texto (cf. DELL'ISOLA, 2007, p. 09).

Já para Matencio (2003), além de intervenções de caráter apenas linguístico, a retextualização requer a adequação de um texto a uma determinada situação comunicativa, podendo implicar mudanças até mesmo na composição entre informação, texto, linguagens utilizadas e suportes. Quer dizer, a autora define: “retextualizar é produzir um novo texto”, e isso além do que a autora denomina de “mudança de propósito” (MATENCIO, 2003, p. 3). Em outra ocasião, a autora explicita as relações entre textualizar e retextualizar, a saber:

[...] textualizar é agenciar recursos languageiros 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. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (MATENCIO, 2003, p. 3-4).

Essa nova projeção traz à tona a questão da multimodalidade, isto é, todos os elementos presentes no discurso ou os recursos linguísticos que se fazem presentes; afinal, tudo isso é combinado, a fim de compor um novo texto legível.

Perante toda a teoria exposta, entendemos que, ao falarmos de retextualização, devemos levar em consideração que a partir de uma produção textual haverá um novo texto, haverá nova produção, partindo de uma interação comunicativa gerando um outro e novo diálogo; a partir disso, surgirão novos contextos, novas pessoas e um novo propósito, isto é, “devemos prever que implicará em um texto que pode se realizar em uma língua, modalidade ou gênero diferente do anterior” (DEMÉTRIO, 2014, p. 65).

Ainda que tenhamos apresentado diferentes autores, destacamos que, para a presente pesquisa, consideraremos sobretudo a proposta de Dell'Isola (2007), por estarmos de acordo com a autora quando esta entende a retextualização como a tradução de um gênero textual. Confirmaremos, inclusive, tal afirmação mais adiante, quando iremos expor a proposta de SD como um processo de escrita e retextualização.

2.2 A TRANSPOSIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA À ELABORAÇÃO DO PROCESSO TRADUTÓRIO EM SALA DE AULA DE ELE

A comunicação, como vimos acima, acontece através de textos, sejam eles orais ou escritos. Nenhum texto é igual ao outro, isso porque existem vários elementos e fatores que influenciam na sua produção. Os gêneros textuais são textos que encontramos e fazemos uso diariamente, apresentando padrões sociocomunicacionais característicos definidos por composições funcionais, “objetivos enunciativos e estilo concretamente realizado na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Assim, a sequência didática (SD) passa a ser uma ferramenta de auxílio ao aluno, a fim de que este consiga dominar melhor um gênero textual, contribuindo para que consiga produzir textos orais e escritos de maneira mais apropriada à determinada situação comunicacional (cf. DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Sendo assim, o uso de SD permite a construção de contextos de produção de forma objetiva, de maneira criativa através de diversos tipos de atividades, a fim de oferecer ao aluno fundamentos, técnicas e ferramentas que consigam desenvolver suas capacidades de produção oral e escrita em diversos contextos de comunicação.

Para os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é um conjunto de exercícios progressivos, planejados e organizados por um conteúdo, um propósito ou uma produção, com o intuito de contribuir para que o aluno seja mais instruído de um gênero textual.

Esses teóricos também sinalizam que a SD deve respeitar a estrutura-base. Esta é composta pela: (I) Apresentação da situação - é a descrição da atividade de forma detalhada para os alunos. Estes são expostos à tarefa que será realizada, seja ela de expressão oral ou escrita, e em seguida, elaboram o primeiro texto (oral ou escrito) correspondente ao gênero textual que deve ser trabalhado. (II) A produção inicial - corresponde ao primeiro texto escrito pelo aluno na atividade de

apresentação; nele, o professor tem a oportunidade de avaliar os conhecimentos do aluno em relação ao gênero proposto e verificar que capacidades precisam ser desenvolvidas, sendo que, nesse momento, o professor consegue ter uma ideia das dificuldades reais da turma e, também, o professor define o significado da SD para o aluno, buscando fazer com que esse desenvolva melhor suas capacidades e melhore o domínio em relação ao gênero que está sendo trabalhado. Os passos seguintes são os (III) Módulos - nestes são realizadas atividades e exercícios organizados de acordo com as necessidades dos alunos, detectadas na produção inicial, através dos problemas identificados pelo gênero, e que serão trabalhados de forma sistemática e aprofundada. Por fim, temos a (IV) Produção final - nela o aluno colocou em prática os conhecimentos adquiridos, o professor consegue avaliar o desempenho do aluno, e este apresenta todo o conhecimento que desenvolveu sobre o gênero que agora está pronto para circulação e ação.

Como exemplo de boas contribuições sobre o uso da SD em contextos reais de ensino, apresentamos alguns trabalhos que foram desenvolvidos e defendidos na PGET.

O trabalho defendido em 2014 e desenvolvido por Brenda Rocio Ruesta Barrientos, como mencionado anteriormente, foi realizado a partir do uso do gênero textual histórias em quadrinhos da Maitena. A SD foi aplicada para uma turma do curso de Letras Espanhol do EaD da UFSC e o propósito do trabalho foi de investigar de que forma a prática de traduzir, em uma perspectiva comunicativa e funcionalista, pode ser uma ferramenta didática eficaz para a conscientização dos aprendizes de espanhol como língua estrangeira (ELE), sobre a diversidade linguística-cultural da língua estrangeira (LE) e língua materna (LM). A metodologia do trabalho foi a construção e o desenvolvimento de uma sequência didática (SD) História em Quadrinhos (HQs) da Maitena, dividida em três etapas: I) observação e análise comparativa das HQs; II) tradução das HQs; III) seminário de apresentações. Como resultados, Brenda conseguiu comprovar a relevância do uso da tradução como ferramenta pedagógica significativa no processo de ensino e aprendizagem de LE, a fim de tratar a língua de forma contextualizada, motivadora e diversificada.

Com a mesma turma, Ana Paula de Carvalho Demétrio, em 2014, defendeu a dissertação com a seguinte proposta: apresentar uma estratégia para a produção textual em sala de aula de LE, com o grupo de alunos da 4ª fase do Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC. O projeto desenvolvido por Ana deu-se por meio de uma atividade de tradução/retextualização do gênero textual reportagem para a carta do

leitor. Com a realização desse trabalho, foi comprovado que a tradução, concebida a partir da visão funcionalista, é uma estratégia eficaz para a produção de textos em sala de aula de LE e a produção textual, com o uso da SD em aula, auxilia no aprimoramento da escrita nesse contexto de ensino.

Além disso, fazendo uma busca pela internet, encontramos ainda diversos trabalhos de outros autores relatando o uso da SD como uma estratégia eficaz para o ensino e aprendizagem de LM e LE. A saber, Suzumura, Pádua e Tonelli (2016); Sant'Ana (2015); Mascanhi (2013); Silva, Lemos, Cabral, Ferreira (2013); Ferreira e Fraga dos Santos (2010); Guimarães, Brasiliense, Gemaque, Santos e Pereira (2010); entre outros tantos.

Com isso, apresentaremos também a nossa proposta de SD, a fim de contribuir ainda mais para o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola como Língua Estrangeira (ELE) no Brasil e buscar, assim, conscientizar mais os nossos alunos e colegas professores para uma prática reflexiva e eficaz em sala de aula.

Para isso, fizemos uma busca de temas que fossem interessantes e que despertasse nos alunos um interesse na realização das atividades, pois, sendo um tema de interesse deles, as atividades propostas seriam desenvolvidas com mais interesse por parte deles. Como a SD foi desenvolvida no segundo semestre, pensamos em fatos/momentos que ainda iriam acontecer no ano e eis que surgiu a ideia de se trabalhar sobre o Natal. Decidido o tema, então planejamos, desenvolvemos e aplicamos uma Sequência Didática (SD) na disciplina de Língua Espanhola IV do curso presencial da UFSC. Esse projeto foi aplicado com essa turma porque era a turma que estava sob a responsabilidade de nossa orientadora e porque foi a mesma turma na qual realizamos a primeira disciplina de Estágio Docência do doutorado. Assim, a nossa SD foi planejada para ser aplicada no Tópico 02 da disciplina, isso porque, antes, os alunos tiveram uma introdução com a professora da disciplina e, em seguida, uma colega, também estagiária, aplicou seu projeto com a turma.

Com isso, o objetivo principal da SD e do presente trabalho é fazer uma proposta didática para promover a melhoria da produção textual escrita de alunos de ELE, apoiando-nos no conceito de tradução como processo de produção textual, por meio do planejamento, desenvolvimento e aplicação de uma SD, elaborada a partir da base conceitual que informa a pesquisa, o diálogo entre a Teoria Funcionalista da Tradução com a Lexicografia Pedagógica, com vistas a coletar dados para avaliar o impacto da proposta pedagógica e coletar

dados que a validem (ou não). Com isso, os alunos receberam um texto oral sobre o Natal e, como produção inicial, redigiram uma narrativa natalina pessoal, sendo que essa narrativa inicial passou por vários processos de revisões, chegando à última versão, da qual os alunos partiram para a construção dos glossários natalinos. Estes glossários também passaram por versões de correções e reescritas até a última versão. Com isso, passamos pelo processo de tradução e de produção textual da seguinte maneira: Texto Base (La Navidad en España y América Latina) + Texto de Partida (Relatos pessoais natalinos) = Texto Meta (Construção dos glossários).

Resumindo o nosso processo de SD, para a nossa pesquisa, o TB e o TP não são sinônimos, pois partimos do TB para a produção do TP e, por fim, temos a construção do TM. Temos então: $TB+TP=TM$.

A seguir, apresentamos nosso terceiro capítulo, sendo que nele abordamos melhor a construção dos glossários, a teoria que calca a realização do processo textual até a construção final.

CAPÍTULO III: A PRODUÇÃO TEXTUAL ENQUANTO PROCESSO TRADUTÓRIO EM SALA DE AULA

A seguir, apresentamos os aspectos sobre a produção textual pertencente ao processo tradutório realizado em sala de aula. Em suma, serão expostos os seguintes assuntos: o gênero textual e as tipologias no processo de produção textual; a concepção de texto para os teóricos linguistas; os conceitos de gêneros e tipologias textuais; o relato pessoal como retextualização e produção escrita na aula de LE; o relato pessoal e o surgimento dos *culturemas*; a definição do gênero dicionário e glossário; o glossário apresentado como estratégia tradutória; a organização do glossário; o glossário como atividade de produção textual e movimento tradutório e, por fim, a identificação dos *culturemas* através da produção dos glossários.

3.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS TIPOLOGIAS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PROCESSO TRADUTÓRIO

Neste item, abordamos o sentido de texto para os linguistas e, ainda, explicaremos a diferença entre os gêneros textuais e as tipologias textuais. No final, mostraremos que os teóricos funcionalistas e os linguistas estão de acordo quando tratam esses temas.

3.1.1 A concepção de texto para a Linguística Textual

Para a Linguística Textual, a comunicação não ocorre de maneira isolada, isto é, não podemos nos comunicar fazendo uso apenas de fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim de unidade maiores e estas são conhecidas como textos. O texto, assim, é “o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual surge e funciona”; isto é, o texto é uma “reconstrução do mundo e não uma simples refração ou reflexo”, pois o texto é uma entidade comunicativa, que forma uma unidade de sentido (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Além disso, visto de outra maneira, o texto é um “processo de planejamento, verbalização e construção”, ou seja, é o resultado “parcial da nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações

e estratégias que têm lugar na mente humana”, os quais são compreendidos como ação em situações concretas de relação social (KOCH, 2014, p. 26).

Assim, segundo Koch e Elias (2015, p. 34), “um texto pode ser lido num lugar e tempo muito distantes daquele em que foi produzido”; “um texto pode ser reescrito de muitas formas, objetivando atender a tipos diferentes de leitor”. Neste ponto, dão o exemplo do Quixote para adultos e para crianças. Ainda sobre a concepção de texto, as autoras apresentam a seguinte afirmativa:

O texto é um exemplo de que o autor pressupõe a participação do leitor na construção do sentido, considerando a (re)orientação que é dada. Nesse processo, ressalta-se que a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente. (KOCH e ELIAS, 2015, p. 34, *apud* ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2002, p. 126-127).

Vemos que tal afirmação tem relação com o que Nord (2012) afirma, isto é, nos apresenta segundo a concepção de texto dela.

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a definição de texto é a seguinte:

O texto é uma unidade coerente, isto é, um todo que faz sentido na situação. A coerência resulta de um julgamento geral para o conjunto do texto em relação à tarefa pedida ou à pertinência da situação. Ele é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade. (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 25).

Dessa maneira, entendemos texto como “a manifestação ou a comunicação, que surge por meio de uma produção verbal efetiva, a qual ocorre somente quando uma língua natural é aprendida ou desenvolvida” (GIRACCA, 2013, p. 24). Assim, nosso entendimento para língua natural é toda linguagem naturalmente desenvolvida pelo ser humano (oral, escrita, gestual etc.), que não seja premeditada, pensada ou formulada, visto que toda a língua está em constante exercício, sofre mudanças e ocorre sob forma de textos.

A partir dos conceitos citados, compreendemos ainda que o texto passa a ser qualquer manifestação de linguagem, seguido de função(ões) e propósito(s), destinado(s) ao público específico e pertencente a um gênero textual específico; estando este definido, apresentará uma ou mais tipologias textuais. Os textos são, assim, elementos constitutivos das nossas práticas sociais, e segundo Bronckart, “distinguiremos as características que decorrem da existência de múltiplas “espécies de textos” em um determinado grupo social e as que decorrem das variações que cada produtor individual introduz” (BRONCKART, 2003, p. 72). Com isso, cada sujeito constitui seu discurso/texto, adaptando-o ao contexto ou à situação comunicacional em que estará presente.

Sobre isso, Nord (2016, p. 38) ressalta o seguinte: “os textos são sempre conjuntos de signos linguísticos que têm uma função sócio-comunicativa, o que significa que são textos em-função integrados da estrutura de ações comunicativas”. Assim, podemos considerar o texto uma ação comunicacional a ser realizada através de elementos verbais e não verbais, ou seja, nos comunicamos através de textos.

A definição de texto apresentada por Irandé Antunes é bastante similar a de Nord, Bronckart, Marcuschi e Koch & Elias, a saber:

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. (ANTUNES, 2009, p. 51-52).

Diante do exposto, percebemos que para ter um texto devemos fazer uso de diferentes estratégias e utilizar vários recursos de maneira que seja um ato comunicativo, obedecendo a uma sequência temática lógica apresentada em um contexto. Não existem manifestações verbais que não sejam através de texto, considerados também como enunciados sociais situados em contextos histórico-sociais. Segundo Bakhtin (2014, p. 163), todo texto é construído “como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”; isto é, para o autor, a definição de texto e discurso é a seguinte: “O discurso (texto) é um cruzamento de discursos (de textos) que se lê, pelo menos, um outro discurso (texto)”. Ele ainda complementa afirmando que “o diálogo é a única esfera possível da vida da linguagem”. Indo por esse caminho, concluímos que o texto é uma produtividade gerada em um espaço (contexto) através de uma língua; esta sofre constantemente mudanças e

transformações; em busca de comunicação entre sujeitos apresentada em diferentes estruturas, estas se apresentam na forma de gêneros textuais.

Para entendermos a dimensão da textualidade desde a realização dos gêneros textuais precisamos expor os modos de construção dos textos. Segundo Antunes (2009, p. 54):

- Os textos diferem enormemente, pois dependem da multiplicidade de propósitos que envolvem; por exemplo: um aviso tem uma finalidade comunicativa bem diferente daquela de um ensaio ou de um editorial;
- Os textos obedecem a certos padrões mais ou menos fixos, são, pois, uma espécie de modelos, resultantes de convenções estabelecidas pelas comunidades em que circulam e a que servem; por exemplo, um relatório, um requerimento seguem certas convenções sedimentadas pelas próprias instituições que o adotam;
- Os textos se organizam, assim, em estruturas típicas, as quais, por sua vez, se compõe de blocos ou partes, cada uma desempenhando uma função também determinada; um artigo científico, por exemplo, tem uma configuração própria, que inclui diferentes partes, cada uma com uma função particular;
- Os textos – na conformação a essas estruturas – contém elementos obrigatórios e elementos opcionais. Os primeiros, mais que os segundos, marcam o que, efetivamente, é típico de um gênero, ou, mais precisamente, de uma classe de gênero; por exemplo, em uma resenha, é obrigatório um bloco em que se apresente uma síntese do conteúdo da obra resenhada; é opcional a apresentação do sumário ou de comentários acerca da bibliografia referida.

A partir do que foi exposto, inferimos que quando construímos um texto, necessariamente, fazemos uso de um gênero textual. Estes não abarcam apenas os elementos linguísticos, uma vez que foram mencionadas questões relacionadas às normas, às convenções, aos padrões estruturais, entre outros. Sendo assim, o que rege todos esse elementos é a prática social, o contexto no qual será gerado esse texto e a finalidade de seu ato comunicativo. Por isso, buscaremos explicitar

melhor o conceito dos gêneros textuais e mostrar a diferença entre gêneros e as tipologias textuais.

3.2.1 O conceito de gêneros textuais e tipologia textual

Partimos da seguinte pergunta: Por que fazer uso de gêneros textuais para analisar a produção escrita de discentes do curso de Letras Espanhol da UFSC?

Em primeiro lugar, temos como princípio que uma língua só é aprendida através de produções orais e escritas factuais, que se tornarão situações de comunicações a partir de diferentes contextos e ambientes. Essas diferentes práticas são “produções verbais situadas” chamadas de textos (BRONCKART, 2003, p. 163). Afinal, a comunicação se dá a partir de textos, e não por frases deslocadas, isoladas.

Em segundo lugar, porque a comunicação é uma prática socialmente reconhecida e significativa para o convívio geral do ser humano, tornando-se assim indispensável para o ensino de uma língua estrangeira materializada em gênero textual. Neste âmbito, os gêneros textuais possuem um papel de intermediação entre o educador e o ensino da língua, permitindo que o aluno aprenda de maneira sistemática seus usos e práticas. Tal afirmação é confirmada por Schnewly e Dolz (1999), quando afirmam:

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p. 7).

Em terceiro lugar, porque consideramos que o gênero textual, com suas especificidades, “é um instrumento didático e cultural”, como defendido por Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 40). Isso porque ele permite que se faça uma compilação de diversos textos com aspectos comuns entre si, tais como conteúdo, estrutura comunicativa, configurações de unidades linguísticas etc. Assim, compreendemos que o gênero textual é fruto de práticas sociais, que estão representadas nos diferentes textos que se veiculam em uma comunidade.

Tomamos como exemplo as palavras de Bakhtin:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, p. 169).

Enfim, os gêneros textuais devem ser estudados e utilizados como ferramentas no ensino de línguas porque fazem parte da prática e da formação de uma sociedade. A aprendizagem se faz a partir dos textos já existentes que circulam em nosso meio, no momento em que fazemos uso e nos apropriamos deles.

Percebemos no âmbito escolar que o uso dos gêneros contribui para conceber um sentido enquanto representações sociais, consolidando um cenário de expectativa por parte do produtor, permitindo que o receptor estabeleça comunicação de maneira efetiva e exitosa. Isso porque, vistos como práticas sociocomunicacionais, “são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros” (KOCH e ELIAS, 2015, p.101).

Segundo o exposto anteriormente, percebemos que os gêneros textuais são atualizados conforme o avanço da tecnologia. Antigamente, era comum o uso de diários para diversos fins; hoje em dia, temos a presença dos *blogs*, que são utilizados para o mesmo propósito, porém atingem uma gama maior de leitores. Também usávamos as cartas ou cartões postais para nos comunicarmos com pessoas que vivem em outras cidades; hoje, temos as redes sociais e os e-mails.

Vemos que os gêneros textuais são constituídos, segundo Bakhtin (1992, p. 301 e 302), por “uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos).”.

Portanto, “**do ponto de vista da composição dos gêneros**, deve-se levar em conta a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não-verbais”, a saber: “a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 109 e 110 [destaques dos autores]).

Seguindo no mesmo caminho, Marcuschi (2011, p. 18 [destaques do autor]) defende que não podemos conceber os gêneros textuais como “**modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas”.

Consideramos, assim, que os gêneros possuem uma identidade e são poderosos na hora da produção textual, isso porque não somos

totalmente livres, já que eles nos condicionam para determinadas escolhas, limitam o ato de escrita. Afinal, é a partir deles que seguiremos normas e padrões ou determinados estilos, pois cada gênero textual possui regras e limites, mas, por outro lado, nos dá a liberdade de criatividade, criação e variação (cf. MARCUSCHI, 2011, p. 19).

Os gêneros, de acordo com Bakhtin (2003, p. 262), são infinitos porque “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” e segue “porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”. Ante essa infinidade, ficamos com a dúvida: Qual gênero ou qual critério adotar para a escolha de um gênero a ser trabalhado em sala de aula? Para ajudar a responder a essa pergunta, apresentamos, no quadro abaixo, a proposta de sequência tipológica formulada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 121):

Quadro 4: Proposta de sequência tipológica

Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Narrar: Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica
Relatar: Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida relato de viagem testemunho autobiografia curriculum vitae notícia reportagem crônica esportiva ensaio biográfico
Argumentar: Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado

	assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio
Expor: Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	exposição oral seminário conferência entrevista de especialista artigo ou verbete enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relato oral de experiência
Descrever ações: Regulação mútua de comportamentos	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos

Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 121.

Conforme vimos, para cada tipologia textual existem diversos gêneros textuais possíveis de serem usados. Sendo assim, apresentamos a diferença de gênero textual e tipologia textual.

A tipologia textual é uma espécie de construção teórica do texto, normalmente está implícita, “definida pela natureza linguística de sua composição: aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que com textos materializados, pois são considerados modos textuais. Em geral, a tipologia textual é finita, a saber: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Enquanto isso, o gênero textual é infinito, referente aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. São textos que encontramos “em nossa vida diária” e que apresentam “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais”, contendo “objetivos enunciativos e estilos concretamente

realizados na integração de forças históricas sociais, institucionais e técnicas”, isto é, são textos objetivos, “empíricos em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas” (MARCUSCHI, 2008, p. 55). Apresentamos aqui alguns dos gêneros textuais, a saber: e-mail, receita culinária, conto, novela, notícia jornalística, bate-papo, redes sociais, *blogs*, carta do leitor, bilhete, ata de reunião de condomínio, cardápio de restaurante, propaganda, conferência etc. Os gêneros textuais são textos orais e escritos, estáveis, histórico e socialmente situados.

Apresentamos, a seguir, um quadro sinóptico que mostra as diferenças entre os gêneros e os tipos textuais.

Quadro 5: Quadro sinóptico

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração , argumentação, descrição , injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: MARCUSCHI, 2005, p. 23.

Como já dissemos anteriormente, há um entendimento entre as tipologias textuais apresentadas no capítulo I deste trabalho com as teorias aqui apresentadas. Da mesma maneira, podemos afirmar que há

uma coerência entre as teorias enquanto a definição do que é e o que se compreende por texto.

A fim de complementar o quadro 5, Marcuschi (2010, p. 29) sugere que vejamos a definição de Werlich (1973) sobre a tipologia textual.

1. Descritiva: este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2. Narrativa: este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
3. Expositiva: em (a), temos uma base textual denominada exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b), temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo *ter* (ou verbos como: *contém*, *consiste*, *compreende*) e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
4. Argumentativa: tem-se aqui uma forma verbal com o verbo *ser* no presente ou um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.
5. Injuntiva: vem representada por um verbo no imperativo. Estes são enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir, por exemplo, a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um “*deve*”. Por exemplo: “*todos os brasileiros na idade de 18 anos de sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se*”. (MARCUSCHI, 2010, p. 29-30, *apud* WERLICH, 1973).

Por fim, temos que a organização central de um texto narrativo é a sequência temporal. Já nos textos descritivos, a sequência é de localização. Nos textos expositivos predominam as sequências analíticas ou explicitamente explicativas. O texto argumentativo tem como predomínio a sequência contrastiva explícita e os textos injustos apresentam uma sequência imperativa.

A seguir, vamos apresentar aspectos específicos sobre o relato pessoal e o glossário, gêneros textuais que serviram como produção e construção para que fosse possível realizar esta tese.

3.2 O GÊNERO TEXTUAL RELATO PESSOAL E A PRODUÇÃO DA ESCRITA NA AULA DE LE

Um dos conteúdos programáticos da disciplina de Língua Espanhola IV é trabalhar com a tipologia narrativa. Para conseguir contemplar esse tipo de texto buscamos gêneros textuais que apresentam a tipologia narrativa. Com base na análise apresentada sobre os gêneros textuais, percebemos que o processo de escrita é uma tarefa intensa, pois requer planejamento, informações sobre a atividade e a atenção dos elementos que compõe o gênero textual o qual será trabalhado. Acreditamos que além da oralidade, a escrita contribui para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de uma LE, visto que se trata de um processo complexo, exigindo que o aluno tenha conhecimento linguístico, lexical, enciclopédico para poder produzir um texto coeso e coerente.

Assim sendo, defendemos que o trabalho com gênero textual relato pessoal seja uma atividade importante para o desenvolvimento comunicativo dos alunos, pois são nos relatos que teremos léxicos específicos, carregados culturalmente e, a partir de atividades realizadas para o processo da escrita, acaba-se gerando um contato maior entre professor e aluno e entre os próprios colegas. Por isso, estamos de acordo com Savioli & Fiorin (2002), que reiteram o seguinte:

Texto narrativo é aquele que relata as mudanças progressivas de estado que vão ocorrendo com as pessoas e as coisas através do tempo. Nesse tipo de texto, os episódios e os relatos estão organizados numa disposição tal que entre eles existe sempre uma relação de anterioridade ou de posterioridade. Essa relação de anterioridade ou posterioridade é sempre pertinente num texto

narrativo, mesmo quando ela venha alterada na sua sequência linear por uma razão ou por outra. (SAVIOLI & FIORIN, 2002, p. 289).

Dessa maneira, fazer uso do gênero relato pessoal, faz com que os alunos exponham mais suas histórias, seus pontos de vista em relação ao tema, exponham suas experiências pessoais e, ao mesmo tempo, aprendem normas gramaticais, novos léxicos e novas estruturas para a produção do texto. Por entendermos que o relato pessoal está diretamente relacionado à tipologia narrativa, pois neles são apresentados personagens, os fatos acontecem em lugares mencionados, existe um determinado tempo em que ocorrem as histórias e há a presença de um narrador. Podemos conferir isso segundo nos apresenta Maria da Graça Costa Val (2007):

Gêneros que compartilham o mesmo tipo textual podem ter formas composicionais diferentes. O conto de fadas, a notícia, o relato pessoal, as memórias, por exemplo, são gêneros em que predomina a atitude narrativa e que têm modos de organização próprios e diferenciados uns dos outros. (COSTA VAL, 2007, p. 26).

Desse modo, o intuito é fazer com que os alunos revelem alguns fatos de suas vidas, permitindo que o professor e os colegas o conheçam ainda mais. Assim, o relato pessoal apresenta características próprias, como: o uso de tempos verbais, geralmente no passado, pois são histórias que já aconteceram; a linguagem é voltada para um receptor específico; são histórias que podem ser publicáveis; devem obedecer às regras do gênero como início, meio e fim; coesão e coerência textual. Nesse sentido, como o próprio nome do gênero propõe, é um relato das experiências de vida de alguém, apresentando suas vivências, os elementos que marcaram sua trajetória ou um dado momento da vida.

O relato pessoal apresenta aspectos linguísticos que o definem, pois, como o propósito é retratar a vida de uma pessoa, as formas pessoais são expressas em primeira pessoa do singular ou terceira pessoa, do singular ou plural. Podemos confirmar esses dados na análise realizada nesta pesquisa. Em relação ao formalismo da língua, podemos dizer que há variações, pois vai depender do grau de intimidade entre o narrador e os personagens, igualmente como o grau de intimidade entre o narrador e o receptor do texto. Quanto aos tempos verbais, veremos que eles poderão estar situados tanto no presente quanto no pretérito

(perfeito e imperfeito), vai depender das intenções propostas pela enunciação.

Outro elemento importante que define os textos narrativos são os elementos integrantes do contexto histórico, a saber, a presença do narrador, dos personagens, do tempo, do espaço, entre outros. Os relatos servem para expor as experiências vividas, mas, também, podem servir de inspiração a outras pessoas, como é o caso dos textos narrativos dos nativos da língua espanhola, os quais serviram para os alunos como exemplo, como ponto de partida. Neste caso, foram utilizados textos escritos, mas esse gênero pode ser oral (gravado em áudio ou vídeo), ser transcrito, publicado em diferentes meios de comunicação (canal de internet, *blogs*, redes sociais, revistas, jornais etc.), pois o que define o lugar de publicação será o propósito da escrita.

Por ser esse um gênero bastante pessoal, percebemos que é um texto carregado de significados, de elementos culturais específicos pertencentes a cada narrador ou personagem. Por isso, apresentamos, a seguir, como os *culturemas* são gerados a partir desse gênero textual.

3.3 O GÊNERO TEXTUAL RELATO PESSOAL NA GERAÇÃO DOS CULTUREMAS/LEMAS

A narrativa é uma forma de expor o conhecimento. Os textos narrativos são utilizados como “construções discursivas sobre a realidade humana” (MOTTA, 2004, p. 14) e podem ser reais ou imaginárias. As narrações reais buscam o estabelecimento de ligações lógicas, cronológicas de elementos físicos e das relações entre os humanos reais; enquanto que as imaginárias nem sempre apresentam ligações cronológicas e as relações entre os humanos nem sempre são reais; às vezes, inclusive, os próprios personagens não são seres humanos.

O texto narrativo deve ter um ponto de partida e passar a ter uma ação, uma representação referente ao campo da vida e das relações, pertencendo a um contexto, pois sem este a narrativa fica sem sentido. Assim sendo, concordamos com Motta (2004):

Interessa ao analista da comunicação narrativa não apenas a narrativa em si, **mas o processo de comunicação, as relações entre o narrador e o narratário, as intencionalidades implícitas ou explícitas e não somente o conteúdo isolado,**

ainda que a análise recaia predominantemente sobre a mensagem ou dela parta. (MOTTA, 2004, p. 21 [grifos do autor]).

Desse modo, temos nos relatos a presença da ficção e do referente, ou seja, o primeiro se refere ao mundo construído no texto, isto é, o mundo fictício, enquanto que o segundo se refere ao mundo real, remetendo aos elementos externos da narrativa. Sobre isso, ainda destaca-se uma afirmação de Reuter (2007, p. 18), que declara: “da narrativa se dirá, portanto, que a história é verdadeira ou falsa, real ou imaginária etc.”. Mas, independente de termos uma narrativa real ou fictícia, teremos o escritor/autor que necessariamente é um ser humano, teremos a presença de um narrador, que nem sempre é real, mas este existe dentro da história e é ele quem narra o texto. É o narrador que vai definir os signos linguísticos que determinam a maneira como a história será relatada. Em seguida, temos o leitor/receptor do texto, sendo que nem sempre este tem a mesma relação com o narratário, que é o “leitor” do narrador. É o narratário quem irá ouvir ou ler o que está sendo narrado. Este é “fundamentalmente construído pelo conjunto de signos linguísticos (o ‘tu’ e o ‘você’, por exemplo) que dão uma forma mais ou menos aparente a quem ‘recebe’ a ‘história’” (REUTER, 2007, p. 20).

Como visto, temos, então, que é o narrador e o narratário quem serão os geradores e os receptores, respectivamente, dos chamados lemas/*culturemas* dos relatos. Afinal, é a partir da escrita, do processo de construir sentido que serão gerados os *culturemas*. Além disso, é pensando no provável leitor que o narrador irá destacar os lemas como possíveis barreiras culturais, as quais devem ser passíveis de explicações para que seu receptor compreenda o sentido do texto, da história. As autoras Koch e Elias (2015, p. 91) reiteram que “o leitor deve considerar a importância e a função da escolha realizada pelo autor”, isto é, o receptor do texto deve levar em consideração as questões como por que, para que, o que, e outros elementos que são apresentados no texto.

A partir do que foi exposto, percebemos que no mundo em que vivemos, enquanto seres sociais, temos a necessidade de compartilhar fatos e eventos de nossas vidas com alguém. Esse alguém passa a ser nosso leitor, o qual nem sempre compartilha dos elementos culturais, que são abordados nos nossos relatos. Sejam temas alegres, tristes, trágicos, cômicos etc., o fato é que sempre, ao relatar nossas histórias, elementos culturalmente específicos surgirão. Se o receptor (leitor e/ou ouvinte) é alguém próximo, então os elementos culturais específicos não serão problema, pois serão, facilmente, compartilhados com o narrador.

Entretanto, se o nosso receptor não nos é tão familiar, esses elementos passam a ser *culturemas* e nosso trabalho, como tradutores culturais, é fazer uso de estratégias para que essas barreiras culturais não passem a ser problema.

Sendo assim, os *culturemas* podem ser de diversos âmbitos, quando fazemos uso do relato pessoal. Eles podem ser gerados por elementos linguísticos, a saber, palavras, gestos e/ou sinais desconhecidos pelo receptor. Como também podem ser elementos relacionados a aspectos pessoais/culturais, a saber, personagens, lugares, comidas, vestimentas, festas, costumes, entre outros tantos elementos desconhecidos pelo receptor. Cabe, assim, ao narrador buscar estratégias para aproximar o relato ou seu texto (oral e/ou escrito) ao seu receptor, seja ele oriundo da mesma cultura, mesmo país ou até mesmo um estrangeiro. Enfim, como a função do relato é expor fatos relacionados com a vida de alguém, com as experiências por ela vivida, ou seja, aspectos de cunho pessoal/individual, cabe, ainda, ao autor do texto buscar elementos que contribuam para que o receptor tenha todas as informações, a fim de que haja uma compreensão completa da história relatada.

A estratégia proposta para os autores dos relatos analisados nesta pesquisa foi a criação de um glossário individual. Esse gênero textual foi recomendado por percebermos que o tema tratado, a saber, o Natal, é gerador de inúmeros *culturemas*. Pensando que os leitores dos relatos são hispanofalantes e que os relatos gerariam numerosos *culturemas*, buscamos um gênero textual que desse conta de suprir as possíveis dúvidas dos leitores finais. Por esse motivo, apresentamos, a seguir, as características desse gênero textual, o quanto ele contribui para a aprendizagem dos nossos alunos, como autores de textos, e ainda como estratégia tradutória, com o intuito de contribuir para a recepção desses textos.

3.4 O GÊNERO TEXTUAL GLOSSÁRIO E O DICIONÁRIO

Muitos estudiosos acreditam que o uso do dicionário em sala de aula é uma ferramenta valiosa para o ensino de uma Língua Estrangeira (LE) e para atividades de produção de textos em LE. Eis aqui alguns lexicógrafos que defendem essa ideia: Alves, 1988; Schmitz, 1990; Borba, 2003; Krieger, 2006; Humblé, 2006, Welker, 2004-2008; Hartmann, 2007; Duran, 2008. Todos estes afirmam, em seus trabalhos,

que os dicionários, além de funcionarem como ferramenta de apoio, também são vistos como bons auxiliares para aprendizagem de novas palavras, para o aperfeiçoamento na pronúncia de palavras, entre outros elementos importantes para a aprendizagem de uma LE. Segundo Budny (2015, p. 33), “em bons dicionários podem-se encontrar definições claras e exemplos sobre como utilizar as palavras além de seus contextos de uso”; a autora afirma também que é possível encontrar, nos dicionários, “informações sobre seu registro (informal, jocoso, chulo etc.), elementos esses que dão maior segurança para quem utiliza palavras novas”.

Em 2004, foi divulgada uma avaliação de dicionários escolares e de minidicionários. Na introdução do *Guia de Livros Didáticos. 1ª a 4ª séries. Volume 4: Dicionários*, podemos ler:

Para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2004, os dicionários foram minuciosamente analisados para verificar sua adequação como recurso didático e auxílio aos alunos no processo de leitura e produção de textos, aquisição e domínio das regras gramaticais e ortográficas. O objetivo do MEC com essa ação é iniciar os alunos da rede pública no contato com obras de referência de qualidade. (2004, p. 5).

Após essa publicação, houve mudanças nas políticas do MEC e também na atitude dos responsáveis pela criação dos dicionários. Faz parte do PNLD 2006 um manual, elaborado por Rangel e Bagno (2006), que foi encaminhado aos professores do Ensino Fundamental e que fornece esclarecimentos sobre os dicionários enviados às escolas, com as seguintes informações:

Ao contrário das edições anteriores do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que visavam doar a cada aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental um dicionário escolhido por seus professores com base nas resenhas do *Guia de livros didáticos - Dicionários*, no PNLD 2006 o objetivo foi *equipar as escolas* com um número significativo de diferentes títulos de dicionários. [...] Todos esses dicionários *são compatíveis com o uso escolar no Ensino Fundamental*, seja nos quatro ou cinco anos do primeiro segmento, seja nas quatro séries do segundo segmento; e privilegiam o *português brasileiro*, tanto no

conjunto de palavras que reúnem quanto na linguagem usada nas definições e explicações. Além disso, todos eles foram selecionados por seu bom desempenho, num rigoroso processo de avaliação. (RANGEL e BAGNO, 2006, p. 32).

Ainda citando, Welker (2008, *apud* Beattie, 1973) fala sobre o uso de dicionários, sendo que provavelmente seja um dos artigos escrito por um professor ou especialista em ensino de línguas e não um (meta)lexicógrafo. Este autor afirma:

[O professor] deveria deixar claro para que servem os dicionários e como eles podem ser usados da maneira mais eficaz. Na prática, isso significa que ele vai provavelmente encorajar o uso inteligente de um dicionário monolíngue na leitura extensiva, e possivelmente, em certa medida, na tradução para a língua materna. Para a versão [para uma LE], um dicionário bilíngue parece ser mais adequado, embora o monolíngue seja útil (se ele der exemplos adequados) para conferir que determinadas palavras aparecem num contexto e registro apropriados. (WELKER, 2008, p. 304).

No livro intitulado *As Palavras e Sua Companhia - O léxico na aprendizagem das línguas*, organizado pelo professor Vilson J. Leffa, Jerônimo Coura Sobrinho publicou artigo intitulado “Uso do dicionário; configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário”, e nesse artigo afirma que, para Scholfield (1982), consultar um dicionário requer a aplicação de certas habilidades, devendo seguir alguns passos, a saber:

- Localizar o item lexical desconhecido;
- Caso o termo desconhecido esteja flexionado, recuperar sua forma canônica;
- Consultar o item desconhecido;
- Caso não encontre o item desejado, trata-se possivelmente de uma expressão idiomática ou um item lexical composto por mais de uma palavra; neste caso, consultar cada elemento do item lexical;
- Se a palavra tiver sufixo, tentar o radical;
- Se for uma forma flexionada irregular, procurar os verbetes próximos;

- Se a palavra possuir diversos sentidos ou se tratar de um homógrafo, trabalhar por eliminação;
- Procurar compreender a definição e voltar ao texto para confirmar o entendimento;
- Caso existam diversos sentidos que encaixem no contexto, voltar ao texto e procurar nele outras dicas que resolvam a ambiguidade.

Seguindo esses passos, se um aluno souber utilizar bem um dicionário, este estará apto a seguir utilizando essa ferramenta além da sala de aula, e isso irá gerar certa autonomia quando necessário, dando sequência em sua aprendizagem.

No caso, pode parecer bastante óbvio os passos descritos acima, mas devemos considerar o nível dos alunos de uma LE, e muitas vezes aqueles que estão em níveis mais avançados podem não ter tido acesso a tais instruções. Seguindo esse passo a passo, os aprendizes conseguirão realizar uma atividade de leitura em LE sem maiores problemas. Se levarmos em conta a produção textual, então, nesse caso, o passo a passo deve ser distinto.

Para reforçar o que foi dito nos pautamos em Krieger (2007), quando afirma:

O dicionário tem uma função pedagógica inquestionável. Por essa razão, ele pode ser uma ferramenta a mais no desenvolvimento da leitura, da produção textual e da análise linguística. Também pode colaborar na leitura proficiente, na escrita, na realização de análises críticas da língua e de suas variações sociolinguísticas e no conhecimento do vocabulário. (KRIEGER, 2007, p. 298).

Leffa (2011) assegura o que já foi dito, enfatizando que somente o uso disciplinado do dicionário pode instigar a aprendizagem e o prazer de descobrir novas palavras e seus sentidos.

Importante considerar também que, para Welker (2008), um dicionário que proporciona informações além das definições dos verbetes como informações gramaticais, entre outras, é porque tal material foi pensado para a produção de textos, além da leitura, pois “para compreender textos não se precisa de tais informações” (WELKER, 2008, p. 329). Quer dizer, é preciso que o professor leve em consideração todos os fatores que o dicionário oferece para poder, então,

proporcionar e sugerir o melhor material possível aos alunos, conforme a atividade que lhes é demandada.

É possível afirmar que, utilizando o dicionário, o vocabulário do aprendiz será ampliado e o uso desse instrumento, de maneira metódica, pode contribuir para o crescimento nas produções de textos, isto é, “um processo com ‘movimentos’ de construção e reconstrução por meio da reescrita de significados que acompanham o desenvolvimento do nosso acervo lexical” (BOLZAN, 2012, p. 22).

Conforme Krieger (2006), é preciso definir bem os critérios e os parâmetros e, assim, estabelecer qual dicionário é mais adequado para contribuir de maneira eficaz nas atividades como a produção escrita, aquisição de novos vocábulos, competências de leitura e escrita, entre outros, levando em consideração os distintos níveis de aprendizagem e ensino planejados.

Em concordância com toda essa teoria exposta, expomos a nossa proposta de pesquisa, a saber: desenvolver uma sequência didática mostrando o uso de dicionários (impressos e/ou digitais) como ferramentas para o bom andamento de um fazer tradutório. Para isso, concordamos com Duran e Xatara (2007) e Werner (2005), citados por Francis, Durão e Vasconcellos (2015, p. 324), quando se referem à “importância de disciplinas voltadas para a didática dos dicionários, pois tanto a escolha quanto o uso metódico e criterioso de obras lexicográficas outorgam benefícios ao consulente, levando-o a adquirir autonomia e destreza para desenvolver eficazmente essas atividades”.

O quadro 6, serve para termos uma ideia sobre a diferença entre as características de um glossário e de um dicionário. Com o intuito de afirmar alguns elementos elencados anteriormente.

Quadro 6: Tipologia das obras terminográficas (adaptado)

Tipologia	Caracterização
Glossário	Repertório de unidades lexicais de uma especialidade com suas respectivas definições ou outras especificações sobre seus sentidos. É composto sem pretensão de exaustividade.
Dicionário Terminológico	Obra que registra o conjunto de termos de um domínio oferecendo primordialmente informações conceituais e, por vezes, linguísticas. Caracteriza-se por uma cobertura exaustiva de itens lexicais.

Fonte: Com base em KRIEGER e FINATTO, 2004, p. 51.

Dentro dessa perspectiva, um dos módulos da sequência didática que iremos propor é que o aluno consiga desenvolver estratégias que o permitam avaliar criteriosamente os dicionários e, com isso, saber utilizá-los de maneira colaborativa durante o processo tradutório para a realização de todas as etapas dos módulos que serão aplicados. Mas, como estratégia tradutória optamos pela elaboração de glossários individuais; quer dizer, cada aluno produziu/criou seu glossário a partir de seus relatos, por entendermos que o glossário é uma estratégia lexicográfica que funciona como um filtro lexical da língua ou, neste caso, dos textos; assim, cada aluno elabora um catálogo limitado de signos linguísticos ou expressões e, então, resulta a definição por meio de descrição parcial ou total dos seus significados. O principal objetivo do glossário é, portanto, servir como instrumento para dar suporte à compreensão do texto de uma maneira mais detalhada, seguindo a mesma natureza ou tema tratado no texto.

A seguir, abordamos melhor as características específicas dos glossários e como eles nos servem de estratégias tradutórias com a intenção de diminuir as barreiras culturais encontradas em um texto. Apresentamos como os *culturemas* são classificados como lemas e quais as características específicas destes.

3.5 O GLOSSÁRIO COMO ESTRATÉGIA TRADUTÓRIA

Antes de apresentarmos o glossário como estratégia tradutória é preciso esclarecer o que compreendemos por “Lexicografia”. Trata-se de uma disciplina que estuda os léxicos ou unidades lexicais, podendo ser aplicada em diversas áreas de estudos da linguagem, como a tradução, o ensino de línguas estrangeiras, elaboração de dicionários etc. Para definir melhor a nossa afirmação, Biderman (2001) destaca:

A Lexicografia não se restringe ao universo referencial em que está centrada a Terminologia. Como a Lexicografia busca descrever o léxico geral da língua, ela se relaciona com todas as outras funções da linguagem. O léxico geral cobre o contexto da comunicação dialógica bem como o universo referencial, passível de cognição pelo sujeito humano. (BIDERMAN, 2001. p. 162).

Desse modo, podemos inferir que a obra lexicográfica serve para diminuir as dúvidas do usuário, auxiliando os falantes em questões

ortográficas, categóricas e gramaticais das palavras. Além disso, serve para esclarecer questões relacionadas ao significado e ao significante das palavras que são pouco utilizadas.

Assim sendo, apresentamos, também, a definição apresentada por Haensch e Wolf (1982, p. 12, *apud* Salviano 2014, p. 22), que afirmam ser essencial a relação entre comunidade linguística e lexicografia:

A Lexicografia [...] é, talvez de todas as atividades linguísticas, [...] a que está mais intimamente relacionada com a vida humana e seus mais variados aspectos e a que mais serviços oferece para a comunidade. [...] O lexicógrafo deve saber tudo. Embora seu trabalho seja, essencialmente, gravar itens lexicais, geralmente palavras e seu significado, devemos considerar, como pano de fundo, o sistema político, econômico e sociocultural da comunidade linguística em todos os seus aspectos. Na maioria dos casos, o lexicógrafo deve ocupar-se, além da língua, de uma série de especialidades extralinguísticas: desde a eletrônica, passando pelo esporte, culinária, automobilismo, cabeleireiro, medicina, etc. (SALVIANO, 2014, p. 22).

Ainda sobre a Lexicografia, se faz necessário ressaltar o seguinte: “A diferença entre termo e palavra se observa, fundamentalmente, na situação comunicativa” (ALMEIDA, p. 88, 2006.).

A partir das definições mencionadas sobre a Lexicografia e a explicação sobre os gêneros glossário e dicionários, na subseção anterior, explanaremos melhor sobre as características e as peculiaridades dos glossários como estratégia tradutória.

Levando em consideração o exposto, Aubert (1996, p. 15) nos faz recordar que “os tradutores profissionais apresentam-se como um dos principais grupos usuários finais dos produtos da pesquisa terminológica (glossários, dicionários técnicos, bases de dados terminológicos etc.)”. Indo por esse mesmo viés, Salviano (2014) amplia a visão de Aubert, afirmando o seguinte:

Sendo obras com um objetivo em comum, a saber, sistematizar e ordenar alfabeticamente parte do léxico de um sistema linguístico, os dicionários bem como os glossários, vocabulários e outras obras lexicográficas são vistas como semelhantes

e tratadas como gênero único. (SALVIANO, 2014, p. 25).

Apesar de esta pesquisa direcionar seus esforços iniciais para atender às necessidades de um público-alvo específico (neste caso, alunos de ELE), o produto desta pesquisa, em conjunto com as reflexões realizadas neste âmbito, poderá auxiliar na tarefa desses como futuros tradutores. Portanto, além dos leitores finais desse trabalho realizado pelos alunos, estes serão os maiores beneficiados, quando, futuramente, executarem a tarefa de tradutores profissionais, pois terão toda base teórica para desempenhar um bom trabalho tradutório.

Recordados esses preceitos, partimos para a teoria e a definição de como organizar e que elementos devemos considerar na hora de produzir um glossário. Fundamentamos-nos nas teorias apresentadas pela teórica María Tereza Camargo Biderman (2001), que nos apresenta a obra “Terminologia e Lexicografia”, apresentando-nos as principais diferenças entre a Lexicografia e a Terminologia, termo e palavra.

A autora apresenta alguns elementos que concordam com o que Baktin expõe sobre o signo verbal, a saber, a língua natural é a “representação linguística” de um símbolo ou de um signo verbal. Essa serve para “registrar o conhecimento do universo”, o conhecimento do ser humano enquanto seu saber de meio ambiente, o qual estamos inseridos e interagindo ativamente (BIDERMAN, 2001, p. 155). Dessa forma, podemos asseverar que os conceitos podem e são reformulados a todo instante, por serem dinâmicos. Afinal, com a presença da tecnologia, o mundo tem sofrido constantes modificações, sendo uma delas a rápida transformação das palavras e termos, isto é, eles “podem mudar não apenas em sua face de significante, mas também em sua face de significado” (BIDERMAN, 2001, p. 156). Uma das justificativas pela escolha dessa teoria é porque abarca, justamente, o *corpus* da nossa pesquisa, a saber, os *culturemas*. Estes são os principais elementos integrantes dos glossários produzidos pelos alunos, conforme explanaremos adiante. No que diz respeito ao *corpus* de referência da lexicografia, Bevilacqua e Finatto (2006, p. 45) afirmam: “trata-se de uma amostra de uso de língua, do qual parte um determinado tipo de reconhecimento do léxico”. Por isso, esse *corpus* deve ser o mais expressivo possível, a fim de atender ao público ao qual o produto será destinado, de maneira que este seja funcional e atenda as dúvidas e as necessidades dos usuários.

Assim sendo, concordamos que o processo de categorização das palavras serve para “simplificar a infinitude da realidade tal como ela se

apresenta a nossos sentidos e nos possibilita a conceptualização dessa realidade” (BIDERMAN, 2001, p. 156). Isso quer dizer que o processo de categorização passa a ser uma ferramenta oferecida ao leitor para que ele possa organizar, mentalmente, as informações dadas pelos escritores. Nesse caso, temos:

A categorização supõe a capacidade de generalização. Através do processo de generalização, agrupamos as entidades percebidas no universo (os referentes) de acordo com as semelhanças que possuem entre si; ao mesmo tempo discriminamos os referentes uns dos outros segundo suas diferenças específicas. (BIDERMAN, 2001, p. 156).

Dessa maneira, entendemos que a língua natural de uma dada comunidade é um dos patrimônios mais ricos que possa existir, porque a história, os costumes, a cultura de um povo será transmitido pelo léxico desse povo. Quer dizer, o tratamento das palavras nos dicionários denota uma série de posições, imagens e maneiras de funcionamento da linguagem, oferecendo um quadro de concepções apresentadas historicamente, sobre os enlaces entre a língua e a cultura de uma comunidade. Sendo assim, “é relativamente simples atribuir uma dada forma – um significante – a um item lexical”; o difícil é especificar os limites de conceituação a que ele se refere, por sabermos que a língua é mutável, ativa e dinâmica, como já afirmamos antes (cf. BIDERMAN, 2001, p. 161). Em vista disso, é necessário que o trabalho de especialistas seja considerado, porque é ele quem delimitará um léxico entre palavra e termo, dando, assim, uma limitação científica. Porém, precisamos levar em consideração que há uma certa dificuldade ao delimitar o que é termo de domínio científico e palavras do léxico comum, por existir a possibilidade de se propor uma “uniformidade de uso do termo, fixando oficialmente um padrão terminológico”; mas, isso só será possível quando houver um consenso obtido através de estudos e comprovações.

A fim de distinguir a Lexicografia da Terminologia, Biderman (2001, p. 161) apresenta características que delimitam uma da outra. Para a autora, da Lexicografia fazem parte unidades léxicas muito heterogêneas (quanto à forma e à função), a saber, palavras de significação e palavras instrumentais; a Lexicografia é mais abrangente que a Terminologia, pois a Lexicografia não se restringe ao universo referencial e se relaciona com todas as funções de linguagem, a saber,

referencial, emotiva, conotativa, fática, poética e metalinguística. A autora ainda afirma que, no léxico, as unidades são muito heterogêneas, diferentemente da Terminologia, em que as unidades linguísticas são relativamente homogêneas.

Além de Biderman, Bevilacqua e Finatto (2006, p. 48) ressaltam que “a terminografia é uma derivação da lexicografia”. Além disso, as autoras ainda confirmam a distinção entre glossário e dicionário, pois o primeiro “implica uma abrangência menor de *corpus* de estudo que a de um dicionário”. Para elas, nenhuma unidade lexical é um termo, mas passa a ser um “à medida que essa condição é ativada em um ambiente textual discursivo” (BEVILACQUA e FINATTO, 2006, p. 51).

Diante disso, dentre os materiais lexicográficos existentes, elegemos o glossário, por ser um material que visa organizar e adequar as informações para um público específico, e porque como veremos mais adiante, na parte metodológica desta tese, vamos descrever como foi realizado o passo a passo da produção textual realizada em sala de aula com os alunos. Sendo assim, seguimos uma série de atividades sequenciais para chegarmos ao produto final, isto é, os glossários. Para isso, foi elaborado um mapa conceitual e, a partir dele, deu-se início às versões dos relatos pessoais dos alunos (redações dos textos, do qual saíram entradas dos glossários) e em que foram selecionadas as entradas e, por fim, houve a produção textual composta pela organização dos verbetes (a definição da microestrutura e da macroestrutura). Tudo por entendermos que os glossários conseguem apresentar aos leitores finais o léxico geral, englobando as palavras e expressões que estão presentes na comunicação do ser humano e que compreendem todas as unidades representativas da realidade e do universo cognitivo para o receptor.

Por isso, quando começamos a selecionar os lemas dos glossários, levamos em consideração o que Barros (2004) nos apresenta, a saber, que o vocábulo pode ser classificado quanto ao número de lexemas que possui. Desse modo, pode ser um (I) “termo simples”, quando apresenta apenas um lexema (“campanas”, “grinaldas” etc.), também denominado como “termos lexemáticos” ou “termos-palavras”; ou, então, um (II) “termo complexo”, quando este for composto de uma sequência de lexemas (“ensalada de mayonesa” ou “lucres que se encienden y apagan”), também conhecido por “termos sintagmáticos”, “termos-sintagmas” ou “sintagmas terminológicos”. Segundo Krieger & Finatto (2004, p. 82), os vocábulos podem ser também definidos quanto ao seu grau linguístico, quer dizer, em signos verbais plenos (“torta

fria”), signos verbais reduzidos (por exemplo, siglas; acrônimos, abreviaturas) ou signos não verbais (por exemplo, fórmulas)²⁰.

Levando em consideração que determinar um vocábulo não é, muitas vezes, uma simples atividade, Biderman (2001) traça algumas orientações que contribuem para identificar as especificidades de um léxico; faremos uso dessas na nossa pesquisa para a elaboração dos nossos glossários lexicais, a saber: primeiro, a organização da macroestrutura; segundo, o estabelecimento da microestrutura.

A primeira etapa supõe um trabalho prévio: a identificação das unidades léxicas nas realizações discursivas, que comporão a macroestrutura do dicionário. Essa tarefa implica no estabelecimento do conceito de unidade léxica. Daí parte a tarefa pragmática de coletar os lemas para comporem a nomenclatura do dicionário. Implica também o estabelecimento de um corpus representativo, da língua em geral (Lexicografia). (BIDERMAN, 2001, p. 163).

No que diz respeito à descrição do léxico, importante lembrar que a função dos dicionários e dos glossários é descrever e organizar as palavras, sendo esse trabalho da Lexicografia. Enquanto que a terminologia se ocupa de organizar e descrever termos específicos, especializados. Lúcia Almeida Barros (2004) enfatiza que:

A existência de uma definição especializada para o sintagma analisado é outro critério importante na avaliação do grau de lexicalização de um termo sintagmático. A pergunta que se deve fazer ao se aplicar tal critério é: a sequência sintagmática em questão designa um conceito particular? Se a resposta for afirmativa, essa sequência é um termo sintagmático. O mesmo critério serve para verificar se unidades lexicais simples são ou não termos. (BARROS, 2004, p. 103).

A autora ainda sinaliza que “a definição é o enunciado que descreve e explica o termo, fazendo parte de um texto maior”, isto é, de “uma predicação definicional composta de um sujeito (a entrada) e de um predicado (enunciado definicional, definição)”.

²⁰ Os signos reduzidos ou não verbais não farão parte do nosso corpus, visto que o tema “Natal” não apresenta essas características.

Ao tratar das particularidades da definição, Cabré (1999b, p. 106) menciona que pode haver três definições, a saber: (I) a linguística; (II) a ontológica; e (III) a terminológica; as quais: (I) serve para distinguir uma máxima de outra dentro de uma língua; (II) fazem parte do seu entorno aspectos intrínsecos, extrínsecos, essenciais e complementares de um conceito, independentemente de serem relevantes ou não para defini-lo, apresentando em geral características enciclopédicas; e (III) apresentam as definições de uma área específica.

No que diz respeito aos critérios que estão envolvidos para a elaboração da aceção, de acordo com Cabré (1999b), estas devem ser definidas a partir de princípios e convenções pré-estabelecidos e aceitos por todos os envolvidos. A autora apresenta quatro categorias para tais definições: (I) adequações gerais; (II) adequações específicas; (III) apresentação e (IV) expressão.

As adequações gerais estão relacionadas, em Cabré (1999b, p. 106), com as seguintes definições: (I) descrever o conceito; (II) permitir a diferenciação do conceito definido de outros conceitos similares na mesma área de especialidade ou mesmo de outras; (III) estar inseridas na perspectiva do campo conceitual do qual o conceito faz parte; e (IV) ser adequadas aos objetivos do projeto ao qual estão atreladas.

Enquanto isso, as adequações específicas são apresentadas, por Cabré (1999b, p. 106), com as seguintes definições: (I) partir de ou ser compatíveis com uma estrutura prévia de definição dentro de uma área de especialidade; (II) compilar todas as características fundamentais do conceito, conforme a estrutura estabelecida; (III) refletir as relações sistemáticas que um conceito estabelece com outros conceitos na mesma área; e (IV) apresentar todas as características importantes para uma descrição completa do conceito, mesmo que elas não sejam fundamentais.

De acordo com Cabré (1999b, p. 141), as aceções deveriam seguir as seguintes normas de apresentação: (I) em letras minúsculas, exceto pela primeira letra da primeira palavra; (II) em uma frase completa; e (III) em um estilo impessoal e formal.

Podemos dizer que, segundo o nosso material que foi produzido, quase todos esses itens foram respeitados, exceto a parte que pede que a primeira letra da primeira palavra deva ser apresentada em maiúscula; pois, no nosso material, os alunos foram orientados a manter todas as palavras das aceções em letras minúsculas, exceto os nomes próprios.

Em relação à expressão, Cabré (1999b, p. 106) reitera que deveriam ser: (I) expressas corretamente; (II) seguir formalmente as normas de redação; (III) adequar a linguagem ao público-alvo; (IV) ser

redigidas em uma única frase; e (V) seguir aos princípios pertinentes à apresentação formal. Enfim, podemos afirmar que a lexicografia e a terminologia cumprem diferentes funções, mas ambas são significativas. Em nossa opinião, os esclarecimentos necessários da lexicografia e da terminologia se complementam.

Para podermos organizar a apresentação dos glossários natalinos, foi dada a orientação com os seguintes critérios para as disposições macro e microestruturais. A macroestrutura está diretamente relacionada às informações gerais, à organização e apresentação dos verbetes. E a microestrutura está direcionada aos elementos internos do verbete, especificando de maneira coerente e coesa o verbete apresentado, segundo discorreremos abaixo.

3.5.1 A organização da macroestrutura dos glossários

A organização de um glossário ou dicionário, em relação a sua macroestrutura, segue os pressupostos teóricos estabelecidos pela Lexicografia, e deve amparar o consultor com informações básicas, apontando dados sobre o lema. A macroestrutura se apresenta, normalmente, como um conjunto de lemas, organizados em ordem alfabética.

Segundo a organização da macroestrutura (BARROS, 2004; CABRÉ, 1999b), estabelecemos os seguintes critérios:

- Os verbetes estão organizados em ordem alfabética contínua;
- Os lemas são grafados em negrito e a primeira letra é maiúscula;

A macroestrutura está diretamente relacionada aos lemas e como estes são expostos nos diferentes materiais, seja dicionário ou glossário. Para Welker (2004):

Macroestrutura refere-se à forma como o corpo do dicionário é organizado. Empregando-se o termo nesse sentido, pode-se caracterizar a macroestrutura mediante perguntas como: O arranjo das entradas é temático ou alfabético? Os verbetes têm todos o mesmo formato? Há ilustrações gráficas e/ou tabelas no meio dos verbetes? Informações sintáticas ou outras estão colocadas fora do bloco dos verbetes? (WELKER, 2004, p. 80-81).

Explanamos, a seguir, informações a respeito da microestrutura da obra.

3.5.2 A organização da microestrutura dos glossários

A microestrutura é caracterizada pela definição do verbete, caracterizando a entrada. É uma estrutura organizada a fim de mostrar as diversas categorias de informações a respeito do lema.

No caso dos glossários em questão, por serem glossários monolíngues e característicos dos textos narrativos, estes apresentam as definições; isto é, temos o lema e a definição deste referindo-se ao que ele significa na narrativa.

Além disso, na microestrutura, não são apresentadas ilustrações, pois uma das orientações que os alunos receberam é que tentassem ser o mais autoexplicativo possível, cabendo que a acepção não fosse demasiada longa, fosse a mais pontual e específica possível e que fizesse sempre referência ao significado/representatividade à narrativa.

Referente à organização da microestrutura (BARROS, 2004; CABRÉ, 1999b), a nossa proposta é a seguinte:

Quadro 7: Microestrutura dos glossários

Verbetes: + léxico de entrada (lema) + definição (acepção) ± “contexto” ± remissiva(s) ± nota(s).
--

Legenda dos sinais acima: “+” indica que o componente deve obrigatoriamente aparecer nos glossários; “±” indica que a apresentação do componente é facultativa, nem sempre será apresentado nos glossários.

Fonte: A autora.

Legenda do quadro:

- Léxico de entrada: em negrito, a primeira letra maiúscula, apresenta as unidades terminológicas.
- Definição: apresenta proposta de definição realizada pelos próprios alunos / autores dos textos narrativos. Eles são iniciadas com letra minúscula, seguidas de travessão e pontuadas ao final. Quando empregado outro léxico do glossário no decorrer da definição, o léxico será grafado em itálico.
- Contexto: entre aspas, apresenta um exemplo de uso do léxico em contexto extraído da narrativa do autor do glossário.

f) Remissivas: aparecem de duas maneiras, por equivalência (sinônimos) ou por contraste/inclusão (antônimos).

g) Notas: são explicações em rodapé, ou novos lemas que venham aparecer do próprio glossário.

Com as definições descritas acima, os alunos foram orientados a realizar a atividade de construção dos glossários natalinos referentes aos relatos pessoais. Iremos expor, no capítulo seguinte, o desenvolvimento da atividade e como se deram todas as versões do processo de composição escrita.

3.5.3 O Glossário como atividade de produção textual: a estratégia tradutória em sala de aula

Os glossários ou dicionários normalmente são elaborados por especialistas, tendo em conta um receptor alvo, sendo estes especialistas de uma determinada área do conhecimento. Dificilmente os materiais, glossários e dicionários são criados por alunos ou para alunos, e quando isso ocorre se dá para que haja uma prática de situação comunicativa em sala de aula. Isto é, a criação do material se dará a partir daqueles que se encontram ainda em formação, como é o exemplo da presente pesquisa. Neste caso, temos os alunos, ainda em formação acadêmica, produtores dos glossários natalinos, e esses materiais foram criados para colaborar no aprendizado de uma LE e para que eles entendessem sobre a lexicografia e a cultura natalina em outros países hispanofalantes.

Para que a atividade proposta desta pesquisa pudesse ser exitosa, buscamos referências teóricas de caráter comunicativo ligadas à Lexicografia, sendo que a unidade léxica é a unidade linguística, unidade cognitiva e unidade sociocultural. Uma contribuição relevante para o ensino de Língua, seja ela materna ou estrangeira, está presente nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), que apresenta a concepção de língua/linguagem como uma “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). A visão de língua/linguagem é vista como expressão do pensamento e/ou como um instrumento de comunicação, materializando-se em gêneros textuais, compreendidos como textos

característicos sócio-comunicativos definidos por seus conteúdos, construção composicional e estilo (cf. BRASIL, 1998).

Assim, o trabalho planejado foi pensado como interdisciplinar, pois buscamos enlaçar a tradução com a lexicografia pedagógica, mas pensando que os nossos alunos, em sua maioria, será professor de Língua Espanhola e, para tanto, ao mesmo tempo em que estavam aprendendo e desenvolvendo habilidades em ELE, eles estavam sendo inseridos no mundo do ensino de uma LE. Por isso, nos pautamos pelos PCN – Ensino Médio que, nas várias definições, reconhece que:

Todas as linguagens trabalhadas pela escola são por natureza interdisciplinares com as demais áreas do currículo: é pela linguagem – verbal, visual, sonora... – que os conteúdos curriculares se constituem em conhecimentos, isto é, significados que, ao serem formalizados por alguma linguagem, tornam-se conscientes de si mesmos e deliberados (BRASIL, 1999, p. 90).

Sendo assim, para atingir o nosso propósito da pesquisa, buscamos trabalhar com o gênero glossário, a fim de estimular os alunos para a construção de um novo gênero e utilizar a tradução como uma estratégia em sala de aula. Para isso, nos pautamos nas palavras de Rocha, (2012) que defende o uso da tradução nas aulas de LE, porque inevitavelmente o aluno recorre à língua materna fazendo dessa estratégia um recurso de aprendizagem, mas é necessário fazer com que o uso da LM seja controlado e feito em benefício para que se dê a aprendizagem do aluno.

Utilizar a tradução como uma estratégia de aprendizagem permite que o aluno, entre outras coisas, pense e use a LE de uma forma consciente, “palpável” e bem estabelecida. O aprendiz “manuseia” a língua, “enxerga” sua estrutura e “brinca” com seus significados e sentidos, agindo de forma mais segura acerca do que recebe e produz na LE. (ROCHA, 2012, p. 84).

Em concordância com o exposto, apresentamos, a seguir, quatro propostas de atividades sugeridas por Atkinson (1987), quanto ao uso da tradução em sala de aula:

1. Correção de tradução equivocada: o professor apresenta textos com palavras traduzidas de forma equivocadas para que os alunos as analisem e

corrijam. Essa atividade pode ser feita com a tradução de expressões comuns, até em níveis mais avançados, com a finalidade de analisar aspectos específicos da LE.

2. Consolidação de estruturas gramaticais mediante traduções: este tipo de exercício dá ao aluno mais confiança em uma área específica da gramática, no vocabulário ou no uso de qualquer função da língua que tenha estudado. O professor pode escrever/apresentar um texto na LM, cuja tradução para a LE inclua certo número de estruturas que testem uma área específica de dificuldade.

3. Comparação de versões diferentes (disponibilizadas pelo professor ou escritas pelos alunos): esse tipo de atividade pode estimular os estudantes a considerar o contexto, cuidando do significado social (pragmático) das palavras e das frases escolhidas. Essa atividade ajuda os alunos a desenvolverem a habilidade da tradução percebendo as diferenças entre a LM e a LE.

4. Interpretar na sala de aula: o docente ou alunos criam um diálogo entre um falante da LE e outro da LM. Os alunos devem atuar como intérpretes nas duas línguas, praticando, assim, uma atividade mais próxima de uma experiência real.

Percebemos, com isso, que há diversas maneiras de se trabalhar com a tradução em sala de aula, a fim de estimular o crescimento e o desenvolvimento dos alunos. Além das propostas apresentadas por Atkinson, podemos adaptar essas propostas para o contexto em que estamos inseridos. É possível realizar atividades de interpretação em sala de aula, mas em que os alunos todos dialoguem entre si e com o professor em LE. Em relação às versões, de certa maneira foi o aplicado em nossas atividades, pois se realizou a produção de várias versões escritas dos glossários para que os alunos pudessem desenvolver habilidades tradutórias e pudessem progredir a cada retorno das versões realizadas por eles. Para reafirmar o exposto, Sobral (2008) declara que:

O desenvolvimento cognitivo ocorre no processo de criação dos sentidos e de ressignificação das palavras e, dessa forma, o ser biológico torna-se indivíduo socialmente constituído pelas significações adquiridas e em constante processo de interação com o meio, o que constrói a história

individual e, em consequência, a história do ser na sociedade. A construção do mundo humano a partir do mundo material dado está fundada assim, repito, na objeção do mundo, mediada por instrumentos (entre os quais a linguagem), e em sua apropriação pelo sujeito – que é irredutivelmente individual, mas não puramente subjetivo, dado que imerso na soma total de suas relações sociais (SOBRAL, 2008, p. 52).

Para isso, o uso dos glossários em sala de aula contribui para a criação dos sentidos e vai além, pois, em se tratando de diferentes línguas e diferentes culturas, traz ainda “a impossibilidade de trabalhar estritamente com equivalências”, isso porque “cada língua, ainda que tenha semelhanças com as outras, difere delas porque surge e se desenvolve num dado contexto social e histórico que não tem equivalência em outros contextos” (SOBRAL, 2008, p. 81). Além disso, normalmente quando falamos de tradução, isso implica que o processo de traduzir consiste em fazer sentido para uma língua B a partir de uma língua A e vice-versa. Vemos que a construção do glossário monolíngue não tem esse propósito e sim a partir do processo tradutório para a construção de sentido, pois é fazer com que, a partir de uma língua A, o glossário contribua para a concepção de sentido nessa mesma língua, dado que a cultura e a produção textual é de uma língua B.

3.5.4 A identificação dos *culturemas* através da produção dos glossários

A produção dos glossários, como uma estratégia tradutória, foi pensada por ser esse gênero textual como um gênero técnico-científico. Esse gênero possibilita a reconstituição semântica de cada unidade terminológica na área a que pertence; neste caso, no estudo de Letras Espanhol, mas, aqui, o tema trabalhado é ainda mais específico, a saber, o Natal. A produção do glossário é necessária porque ao identificar os *culturemas* e dar suas respectivas definições, os alunos precisam pesquisar sobre o uso de cada um desses elementos, no contexto social referente, e buscar produzir nova denominação para esses *culturemas* com o intuito de defini-los, segundo o propósito do texto apresentado. Dessa maneira, o aluno poderá verificar o domínio vocabular que ele tem em relação a cada léxico encontrado e buscar identificar, dentro da

área de especialidade, como essas palavras são classificados ou definidos.

Nesse caso, a produção de glossários específicos é, portanto, um exercício de localização dos *culturemas* presentes nos relatos pessoais, a fim de compor os lemas e suas respectivas definições; para tanto, é preciso uma verificação dos conceitos em uma linguagem adequada para a compreensão do receptor dos textos, pois este nem sempre está familiarizado com os *culturemas* presentes nos relatos, segundo os contextos de cada história; por isso, é necessário também identificar as definições dos conceitos existentes nos dicionários, textos paralelos escolhidos e/ou selecionados; em seguida, comparar as definições encontradas nos distintos materiais, quando possível e necessário, em virtude das relações entre as ideias; e por fim, a redação e revisões das entradas e definições de cada aluno.

Sobre os textos paralelos, devemos ressaltar que servem como auxiliares para a produção dos relatos e para a construção dos verbetes dos glossários. Esse fato se dá porque desperta nos alunos, autores dos textos e tradutores culturais, o interesse pela leitura de textos sobre o mesmo tema, porém de diferentes culturas, sejam elas regionais, comunidades ou até mesmo países (seja em língua materna ou na língua estrangeira).

A finalidade de buscar informações sobre a temática em textos paralelos é, segundo Sigle (2014, p. 26), com o intuito de que o aluno “desenvolva a sensibilidade, a consciência e a autonomia para fazer suas escolhas lexicais em sua própria produção textual, além de aumentar o vocabulário, especialmente na LE, em diversas áreas de conhecimento”. Isso porque é a partir das leituras realizadas, nos textos paralelos, que os alunos perceberão que a língua estudada e a tradução transitam culturalmente em diferentes meios, diferentes gêneros textuais, diferentes tipologias textuais. Essa atividade permitirá que o aluno perceba que ao fazer as leituras, juntamente com a tradução, ele estará realizando “um processo de intertextualidade que lhes permite criar sentido(s) em forma de um novo discurso – de sua tradução” (SIGLE, 2014, p. 26).

Dessa maneira, para complementar a produção dos glossários, apresentamos a proposta de categorização dos *culturemas*, defendido por Lucía Molina, em sua tese de doutorado, em 2001. Em 2013, defendemos nossa dissertação de mestrado ampliando tal proposta de Molina e esta, agora, será a proposta de análise dos *culturemas*, no capítulo final e nos resultados. Assim, para o corpus do nosso trabalho, iremos utilizar a proposta de classificação dos *culturemas* apresentado

por Giracca (2013) e, ainda, trataremos de verificar em que âmbito se apresentam os *culturemas* que foram expostos nos glossários.

Para isso, expomos abaixo o modelo de classificação:

Quadro 8: Proposta de classificação dos *culturemas*

Âmbitos Culturais	
Meio Natural	Flora, Fauna, fenômenos atmosféricos, climas, ventos, paisagens (naturais e criadas), topônimos.
Patrimônio Cultural	Personagens (fictícios ou reais), fatos históricos, conhecimento religioso, festividades, crenças populares, folclore, nomes próprios, utensílios, objetos, instrumentos musicais, técnicas empregadas na exploração da terra, da pesca, questões relacionadas ao urbanismo, estratégias militares etc.
Cultura Social	Convenções e hábitos sociais: o tratamento e a cortesia, a maneira de comer, de vestir, de falar; costumes, valores morais, saudações e gestos, a distância física que os interlocutores mantêm etc.
	Organização social: sistemas políticos, legais, educativos, organizações, ofícios e profissões, moedas, calendários, eras, medidas etc.
Cultura Linguística	Transliterações, refrãos, frases feitas, metáforas generalizadas, associações simbólicas, interjeições, blasfêmias, insultos etc.
Pontos Turísticos	Edifícios (museus, <i>shoppings</i> , universidades etc.). Localização (ruas, praças etc.). Monumentos (estátuas, bustos, pontes etc.). Obras (de arte, fachadas etc.). Natureza (praias, parques, bosques etc.).
Interferência Cultural	
Falsos amigos culturais Ex.: sinal da figa.	Sinal feito com a palma da mão fechada e o polegar entre os dedos indicador e médio – no Brasil, é um símbolo comumente usado para desejar sorte e afastar coisas ruins. Não tente fazer isso na Turquia, pois esse gesto equivale a mostrar, no Brasil, o dedo do meio.
Intercessão cultural	Quando colocamos aquele “SABE?” no meio ou no final de alguma conversa, “sabe”? Podemos identificar um nativo da língua inglesa falando em uma conversa informal. “ <i>YOU KNOW!</i> ”

Fonte: Giracca (2013, p. 62).

A partir da categorização apresentada, percebemos que cada verbete, em dicionários, enciclopédias ou outras obras lexicográficas, é único, seguindo certos padrões em sua elaboração; isso corresponde ao que Bakhtin (1992, p. 262) chama de “um tipo relativamente estável de enunciados nos diferentes campos de utilização da língua”. Neste caso específico, estamos nos referindo ao campo da lexicografia, em relação à produção dos verbetes, pois, por mais diferentes que sejam as áreas, por mais inúmeros verbetes que possam surgir, é possível identificar um verbete, por este apresentar, necessariamente, um lema e uma definição, segundo o contexto ao que se refere.

Portanto, a partir da identificação e definição de cada *culturema*, veremos em quais âmbitos (meio natural, patrimônio cultural, cultura social, cultura linguística, pontos turísticos) ou em quais interferências culturais (falsos amigos culturais ou intercessão cultural) esses lemas se encaixarão. Assim, poderemos classificá-los e defini-los com maior propriedade. Por isso, buscaremos concatenar os âmbitos culturais e as interferências culturais propostas por MOLINA (2001) e GIRACCA (2013), a fim de categorizar os lemas dos glossários produzidos pelos alunos.

CAPÍTULO IV: MÉTODO

A seguir, expomos o método adotado na presente pesquisa. Para isso, apresentamos a pesquisa qualitativa, na qual nossa pesquisa está pautada, sua caracterização, a aplicabilidade da pesquisa para a análise dos dados; depois, abordamos sobre o contexto de ensino no qual a pesquisa é desenvolvida, sendo que nele apresentamos o curso de Letras Espanhol da UFSC, a disciplina de Língua Espanhola, a plataforma de ensino usada para disponibilizar os diversos materiais e as atividades, e expomos os participantes da pesquisa, a professora, as estagiárias, os alunos; em seguida, passamos para a descrição da SD, como se deu a construção dos relatos pessoais, a construção do tópico 2, a interface entre os teóricos Nord, Cassany e Koch para a produção dos glossários e, por fim, os critérios de análise dos relatos pessoais e dos glossários.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA PARA ANÁLISE DOS DADOS

A sentença “ciências sociais” é denominada por se preocupar com os fenômenos sociais e, para isso, cabe em diferentes áreas do conhecimento, englobando relações de caráter humano e social. Antes as pesquisas nessas áreas eram de caráter quantitativo, porém as chamadas pesquisas qualitativas vêm se afirmando cada vez mais nessas áreas do conhecimento. Para Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 27): “Nas ciências, entende-se por método o conjunto de processos empregados na investigação e na demonstração da verdade. Não se inventa um método; ele depende, fundamentalmente, do objeto de estudo”.

Para dar início ao que compreendemos por pesquisa qualitativa, citamos Godoy (1995), o qual reitera que diferente da pesquisa quantitativa, “a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados” (GODOY, 1995, p. 58). Complementando essa afirmação, citamos Denzin & Lincoln (2006), que ressaltam:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; **história de vida**; entrevista; artefatos; **textos e produções culturais**; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida

dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (DENZIN; LINCOLN, *et al.*, 2006, p. 17.) (Grifos da autora)

Na citação anterior, destacamos as palavras “história de vida, textos e produções culturais”, porque dentro do citado são alguns dos instrumentos da pesquisa que tratamos na nossa pesquisa. Primeiro, pedimos aos alunos que escrevessem uma narrativa comentando como celebravam o natal; essa história não necessariamente deveria ser verdadeira, mas a maioria descreveu alguma data em especial que lhes veio à memória, ou como normalmente acontece a celebração natalina na comunidade, casa ou ambiente familiar. Além disso, as outras palavras em destaque foram “textos e produções culturais”, porque entendemos que o material produzido pelos alunos ademais de envolver histórias de vidas, são textos produzidos por eles, cada qual trazendo suas cargas culturais.

Seguindo esse pensamento, citamos Godoy (1995, p. 62), quando esta afirma que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”.

Indo ao encontro do que foi exposto, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), “a entrevista de história de vida deve ser preparada considerando-se as fases e especificidades a seguir”:

- a) Preparação: formulação de questões/tópicos e não de roteiros, como nas entrevistas comuns. Preparação do ambiente.
- b) Iniciação: apresentação, esclarecimentos, formulação do tópico inicial da narrativa e definição sobre meios auxiliares (gravador, câmara, registro escrito etc.).
- c) Narração central: usar apenas encorajamentos verbais para a continuidade da narrativa (“e então?”). Não interromper. Observar sinais não verbais para finalizar cada seção ou parte.
- d) Perguntas: não julgar ou comentar a narrativa. Não discutir contradições e muito menos perguntar “por quê?” Deve-se apenas perguntar “O que aconteceu então?”.
- e) Conclusão: parar de gravar ou anotar. Agradecer e/ou agendar nova oportunidade para continuar. Se necessário, fazer anotações

complementares à gravação logo depois da entrevista.

Neste caso, como já foi mencionado, a nossa proposta foi fazer com que a produção dos alunos fosse um processo escrito e não oral. Por isso, seguimos apenas em parte a proposta apresentada pelos autores acima; a saber, no caso de nossa pesquisa não houve gravadores, câmeras, tampouco houve interrupções. Antes pelo contrário, pedimos que alguns elementos fossem ampliados e, por fim, as anotações feitas foram na forma de retornos escritos, isto é, para cada versão escrita recebida, os alunos recebiam um retorno nosso com os comentários e avaliações necessárias.

Sobre isso, temos o quadro 9, retirado da apresentação em PPT de Pasqualotti; Portella (2003), em que estes apresentam as principais características de uma pesquisa qualitativa.

Quadro 9: Pesquisa qualitativa

Características	Pesquisa Qualitativa
Foco	Busca compreender o “como”. Preocupa-se em entender os fenômenos a partir dos símbolos ou significados atribuídos a eles.
Objeto de estudo	Significado humano dados aos fenômenos.
Papel do pesquisador	Olha seu objeto de estudo à luz da sua subjetividade. Envolve-se no fenômeno estudado, ou seja, não se preocupa com a neutralidade e sim com a objetividade.
Objetivos da pesquisa	- Compreensão; explanação - Apreensão e interpretação da relação de significações de fenômenos para os indivíduos e a sociedade.
Amostra/grupo para estudo	- Proposital e intencional: sujeitos individualmente escolhidos. - Normalmente de pequena grandeza
Instrumentos de pesquisa	- Habilidade do pesquisador - Observação naturalística ou sistemática, participante ou não - Entrevistas individuais e ou coletivas, fechadas, abertas - Testes psicológicos eventuais
Tratamento/análise dos dados	- Análise de conteúdo: definição de categorias por relevância teórica de repetição - Análise de discurso
Discussão dos resultados e conclusões	- Interpretação simultânea à apresentação de resultados, - Revisão de hipóteses, conceitos ou pressupostos.

Fonte: PASQUALOTTI; PORTELLA, 2003, p. 6-17. (Adaptado).

Em síntese, percebemos que para que uma pesquisa seja validada é preciso avaliar a maneira como é desenvolvida, em todo seu processo; por isso, consideramos que, dentro do campo da metodologia, nossa pesquisa se pauta na pesquisa-ação, por compreendermos que a partir da nossa ação, da apresentação e da aplicação da nossa sequência didática, os alunos tiveram a oportunidade de amadurecer ainda mais seus conhecimentos em Língua Espanhola e dentro da pesquisa qualitativa, buscamos responder algumas indagações que surgiram e que foram respondidas no processo de produção dos alunos. Inclusive, apresentaremos essas respostas no capítulo de resultados e discussões, pontuando passo a passo.

4.1.1 Caracterização da pesquisa - A pesquisa-ação

O presente trabalho está pautado metodologicamente na teoria de pesquisa-ação. Segundo Tripp, não existe uma definição clara de quem foi o precursor dessa teoria e chega a citar alguns nomes, mas sem dar muita precisão; porém ele apresenta a definição do que é a pesquisa-ação: “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino” (TRIPP, 2005, p. 445). Essa definição nos pareceu pontual e explica exatamente a teoria sob a qual a nossa pesquisa foi realizada, pois ela foi desenvolvida e aplicada dentro do contexto educacional, os pesquisadores eram e são professores e, quando abordamos a questão de aplicar uma sequência didática (SD), o intuito era e é trazer aos alunos novos olhares, novas maneiras de se ver o ensino de uma língua e, para isso, utilizamos a teoria da pesquisa-ação.

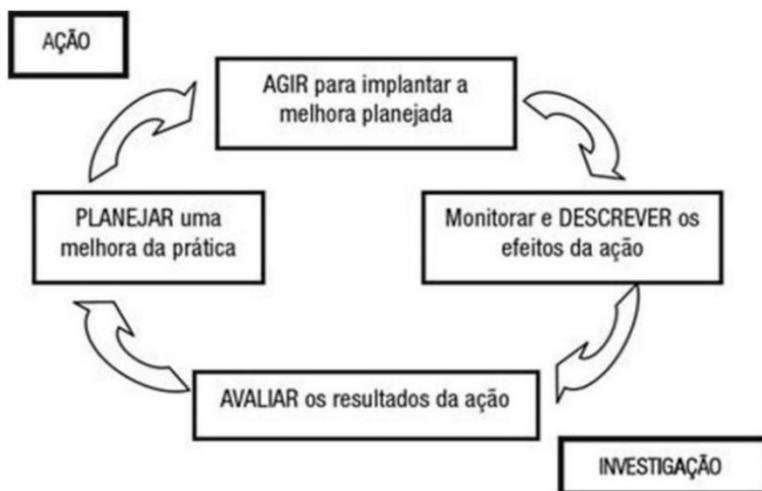
Para complementar o que foi dito acima, evidenciamos uma citação de Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social 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 da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2002, p. 14).

Em consonância, Tripp assevera que, para termos uma pesquisa-ação, é preciso seguir alguns passos, a saber: “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 445-446). Quer dizer, é preciso esquematizar a pesquisa, mas no decorrer da ação é preciso reformular elementos, readaptar alguns pontos do que fora planejado e, assim, o pesquisador irá aprender tanto sobre a sua pesquisa quanto em relação a como fazer pesquisa.

Apresentamos, a seguir, a figura que representa as quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação.

Figura 3: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: TRIPP, 2005, p. 446. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.

A figura 3 nos apresenta como é o ciclo de uma pesquisa-ação; isto é, partindo da ação, planejamos a prática dela, agimos para melhorar o que foi planejado, monitorar e descrever os efeitos da ação, avaliar os resultados obtidos, recomeçando com novo planejar e, assim, de forma sucessiva. Com esse diagrama, conseguimos visualizar como foi procedido a nossa pesquisa, pois, no primeiro momento, desenhamos a proposta, pensando nos nossos alunos e nas atividades que seriam aplicadas; em seguida, aplicamos o que havíamos planejado, porém, no decorrer do caminho, foi preciso ajustar alguns pontos e atividades que

foram planejadas, pois, conforme as aulas transcorreram, relatórios e discussões surgiam em meio ao processo que estava sendo desenvolvido e, por fim, na hora de avaliar os resultados e ponderar aspectos positivos e negativos, vimos o que poderia ser feito para melhorar a proposta.

Sobre isso, citamos ainda Baldissera (2001), que apresenta a proposta de pesquisa-ação que se adéqua ao paradigma maior que está inserida a pesquisa qualitativa, com as seguintes implicações:

- O acesso ao conhecimento técnico-científico, que possibilite a participação e o “desvelamento” da realidade e sua efetiva transformação pelo trabalho/ação;
- O incentivo à criatividade, a fim de gerar novas formas de participação;
- A organização da base em grupos, nos quais eles sejam o “sujeito/agente de sua transformação/libertação” (BALDISSERA, 2001, p. 7, *apud* Pinto, 1989).

Além disso, Tripp (2005, p. 447) adiciona que a pesquisa-ação se distingue da científica tradicional por vários elementos, sendo que um deles é a possibilidade de alterar a pesquisa conforme as necessidades surgirem e conforme o que está sendo pesquisado, pois é uma pesquisa colaborativa, é experimental e acontece em contextos sociais não manipulados. Além disso, é problematizada, gerando discussões, é questionada e é disseminada, compartilhada com os demais interessados para que possa ser aprimorada e reaplicada.

Para contribuir mais com essa questão, Moita Lopes (1996) apresenta a seguinte explicação a respeito do tema:

(...) é essencial que professores em formação e professores já formados familiarizem-se com as práticas de fazer pesquisa de modo que o professor possa criticar seu próprio trabalho. [...] Dentre essas práticas, destaco aqui a pesquisa-ação (cf. Thiollent, 1986, e McNiff, 1988), que é um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre essa mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção de conhecimento

sobre a sua prática (MOITA LOPES, 1996, p. 185).

Sendo assim, parece que há um consenso entre os pesquisadores em relação à pesquisa-ação, enquanto os aspectos de reflexão docente e também sobre a validação da pesquisa, temos então as seguintes palavras que confirmam o exposto, “para que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros” (Moita Lopes, 1996, p.183). Quer dizer, nesse caso temos a presença dos envolvidos na pesquisa, o professor-pesquisador e os alunos-participantes e a partir de todos os sujeitos envolvidos o objetivo da pesquisa é buscar compreender o processo de construção que os participantes estão envolvidos. Nesse sentido, podemos afirmar que a tentativa de reaplicar o método para obter os mesmos resultados é negativa. Pois assim como os teóricos, entendemos que a interação dos agentes da pesquisa seja única e peculiar.

4.2 CONTEXTO DE ENSINO DA PESQUISA

Em 24 de dezembro de 1954, através do Decreto Nº 36.658, o então Presidente João Café Filho autoriza o funcionamento dos cursos de Filosofia, Geografia, História, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, da Faculdade Catarinense de Filosofia, mantida pela Sociedade Faculdade de Filosofia de Florianópolis, SC. Cinco anos depois, a saber, em 26 de junho de 1959, é concedido reconhecimento aos cursos, pelo Governo Federal, na pessoa do então Presidente Juscelino Kubitschek.

Destas datas ao presente momento, o atual Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) passou por diversas modificações, advindas, principalmente, das exigências emanadas dos constantes processos de reestruturação das universidades na busca de contemporaneidade e antecipação aos desafios intelectuais, sociais e econômicos do mundo moderno. Em sua mais recente configuração, o Curso de Letras está vinculado ao Centro de Comunicação e Expressão (CCE), que engloba os departamentos de Expressão Gráfica (EGR), Jornalismo (JOR), Língua e Literatura Vernáculas (LLV) e Língua e Literatura Estrangeiras (LLE), oferecendo as seguintes opções de curso: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa – Bacharelado e Licenciatura (diurno ou noturno); Língua Alemã e Literaturas da Língua Alemã – Bacharelado e Licenciatura (diurno); Língua Espanhola e

Literaturas da Língua Espanhola – Bacharelado e Licenciatura (diurno); Língua Francesa e Literaturas da Língua Francesa – Bacharelado e Licenciatura (diurno); Língua Inglesa e Literaturas da Língua Inglesa – Bacharelado e Licenciatura (diurno); Língua Italiana e Literaturas da Língua Italiana – Bacharelado e Licenciatura (diurno); e Secretariado Executivo em Inglês – Bacharelado (noturno). Seu funcionamento é sob uma Coordenação única, formada pelo Coordenador do Curso de Graduação em Letras e integrantes do Colegiado, o qual é composto por representantes dos departamentos que oferecem disciplinas nos cursos; o Curso de Graduação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa é vinculado ao Departamento de Língua e Literatura Vernácula (DLLV), enquanto que os Cursos de Graduação em Línguas Estrangeiras são vinculados ao Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE).

Os Cursos de Graduação em Línguas Estrangeiras do DLLE produzem e divulgam conhecimento nas áreas de língua, literatura e culturas estrangeiras, buscando contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, através da formação de profissionais competentes, críticos e criativos. São oferecidas, nos cinco cursos de graduação conjuntamente, 240 vagas no vestibular, sendo que 200 alunos ingressam no primeiro semestre e 40 alunos ingressam no segundo semestre (no Secretariado em Inglês/noturno). O DLLE²¹ conta, atualmente, com 43 professores efetivos, dos quais 34 são doutores e 09 detém o título de mestre. Os professores do DLLE atuam nas áreas de Língua e Literatura Estrangeiras, Linguística, Linguística Aplicada e Tradução, ministrando disciplinas no Curso de Graduação em Letras e em outros cursos de Graduação, como Biblioteconomia e Ciências da Computação, em atendimento à política de cooperação interdepartamental da UFSC. Os professores-doutores estão vinculados a quatro cursos Pós-Graduação da Universidade: Programa de Pós-Graduação em Letras; Inglês (PPGI), Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Curso de Pós-Graduação em Literatura e Curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET).

Para conseguir o diploma do Curso de Letras Estrangeiras é preciso cumprir, segundo o PPP do Curso, o seguinte:

Para a Licenciatura: Total de h/a de Conteúdos Curriculares: 2178 h/a (carga obrigatória de h/a de conteúdos curriculares: 2160 h/a);

²¹ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras Estrangeiras da UFSC de 2011.

Total de h/a de PCC²²: 522 (carga obrigatória de h/a de PCC: 480 h/a); Total de h/a de Atividades Complementares²³: 240 h/a (carga obrigatória de h/a ACC's: 480 h/a); Total de h/a de Estágio Supervisionado: 486 h/a (carga obrigatória de h/a de Estágio Supervisionado: 480 h/a); Total de h/a de Licenciatura: 3426 h/a (carga geral obrigatória de h/a da licenciatura 3360 h/a).

Da mesma forma, temos as cargas horárias para o Bacharelado: Total de h/a de Conteúdos Curriculares: 2178h/a, divididas em 1818 h/a obrigatórias e 360 h/a optativas; divididas em 1962 h/a obrigatórias e 216 h/a optativas (carga obrigatória de h/a de conteúdos curriculares: 2160 h/a); Total de h/a de PCC: 522 h/a (carga obrigatória de h/a de PCC: 480 h/a); Total de h/a de Atividades Complementares: 240 h/a (carga obrigatória de h/a de ACC's: 240 h/a); Total de h/a do

²² Prática como Componente Curricular (PCC), atividades que estimulem exercícios de estudo independente, visando a autonomia intelectual e profissional do aluno, como o objetivo de oportunizar a articulação entre a teoria desde o início dos cursos. As Resoluções CNE/CP 1 e 2, de 18 e 19 de fevereiro, respectivamente, versam sobre o assunto. De acordo com estas Resoluções, o Projeto Pedagógico deve garantir 400 (quatrocentas) horas de uma prática que se traduz em “procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com registro dessas observações realizadas e a resolução de situações- problemas [...]. [a prática] poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos computador e vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos” (Resolução 1, Art. 13., § 1º e § 2º).

²³ Caracterizam-se como atividades complementares, atividades acadêmico-científico-culturais, onde o aluno é levado a estabelecer relações de convivência social, em exercícios de responsabilidade individual e coletiva, concretamente, o Projeto Pedagógico prevê 200 (duzentas) horas (240 horas/aula) de atividades complementares, que devem ser buscadas não só no âmbito do Curso de Letras Estrangeiras, mas também nos demais cursos da área de humanas. Incluem-se nestas atividades: Participação (assistência) de atividades em congressos, conferências, seminários; simpósios, encontros e outros eventos acadêmicos e científicos congêneres, na área de humanas em geral; Apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos e científicos, como congressos, conferências, seminários, simpósios, encontros e outros eventos acadêmicos e científicos congêneres, na área de humanas em geral; Participação (assistência) de defesas de TCC, mestrado e doutorado; Participação em projetos de pesquisa da UFSC, atuando como colaborador em alguma atividade de realização do estudo ou como ‘sujeito’ para a obtenção de dados; Participação em núcleos de pesquisa da UFSC; Participação em projetos de extensão d UFSC; Atividades de monitoria.

BACHARELADO: 2940 h/a (carga obrigatória de h/a do Bacharelado: 2880 h/a).

4.2.1 O curso de Letras Espanhol UFSC

O Curso de Letras Espanhol²⁴ da UFSC está alocado no CCE (Centro de Comunicação e Expressão) e faz parte do DLLE (Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras). Este curso é reconhecido pelo Decreto Federal 46266 de 26/06/1959, publicado no Diário Oficial da União de 10/07/1959 - Decreto Criação = 46266 de 26/06/1959. Tem como objetivo, formar Bacharel ou Licenciado em Letras - Língua Espanhola e Literaturas, sendo que este deverá dominar o uso da língua espanhola relativamente as suas características culturais, estruturais e funcionais, envolvendo-se socialmente com a profissão e assumindo posturas ancoradas nas teorias da área.

O Curso de Letras Língua Espanhola passou por um processo de luta e reconhecimento, sendo esse um dos motivos pelo qual o curso de Letras Espanhol é ofertado, porque 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.

No site da UFSC, na seção dedicada ao Curso de Espanhol, podemos encontrar as seguintes informações:

- Código do Curso 423;
- Período matutino;
- Entrada por vestibular sempre no 1º semestre do ano letivo;
- Duração de 8 fases;
- Carga horária UFSC – Letras Espanhol – Licenciatura – 3390 H/a e Letras Espanhol – Bacharelado – 2880 h/a;
- Carga horária de optativas exigida no currículo 2007.1 para licenciatura Espanhol = 180 h/a obrigatoriamente com código LLE;

A partir de 2009, a disciplina de LIBRAS, – LSB7904 – Língua Brasileira de Sinais, passou a ser obrigatória para todas as Licenciaturas (no curso da UFSC é oferecida na última fase). A obrigatoriedade não está vinculada ao currículo ao qual o aluno pertence e sim ao ano em que ingressou no Curso;

²⁴ Informações retiradas do site: <http://coordlinguasestrangeiras.ufsc.br/letras-espanhol/>. Acesso em 14/07/2016.

A carga horária de optativas exigida no currículo 2007.1 para bacharelado Espanhol é 360 h/a, sendo 180h/a obrigatoriamente com código LLE, as demais podem ser de livre escolha dentre as disciplinas oferecidas pelos cursos da UFSC;

Com a Lei Nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, que proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior, os alunos que ingressarem na UFSC a partir do ano de 2010 (não importando o currículo vinculado) não poderão concluir concomitantemente a graduação em Letras Bacharelado e Licenciatura, por se tratar de cursos distintos;

A carga horária de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (ACC's) exigida no currículo 2007.1 para licenciatura ou para bacharelado é 240h.

4.2.2 A disciplina de Língua Espanhola IV

Segundo o PPP dos cursos de Letras Estrangeiras da UFSC, as disciplinas seguem uma organização curricular, que visa contemplar a exploração da linguagem nas quatro dimensões, propiciando uma formação ampla e atual. Seguindo as prerrogativas da legislação pertinente, a estrutura curricular se dispõe da seguinte forma:

a) Disciplinas do núcleo comum, com conteúdos caracterizadores de Letras Estrangeiras, focalizando conteúdos linguísticos e literários, oferecidas conjuntamente aos alunos das cinco línguas;

b) Disciplinas de cada língua estrangeira, delineando o perfil específico do futuro profissional;

c) Atividades complementares, primando por atividades que proporcionem uma formação diversificada;

d) Disciplinas com carga de prática como componente curricular, firmando o elo entre a teoria e a prática;

e) Disciplinas pedagógicas e de estágio supervisionado didático-pedagógico, para a Habilitação Licenciatura;

f) Disciplina de pesquisa e escrita de trabalho de conclusão de curso para a habilitação Bacharelado.

A disciplina de Língua Espanhola IV segue o perfil apresentado na letra b, pois é uma disciplina específica do curso de Letras Espanhol, preocupada em oferecer uma formação específica aos alunos do curso de Espanhol. Por esse motivo, como todas as demais disciplinas possui um

programa pré-determinado e este deve ser aplicado pelo professor responsável pela disciplina.

Dentro do chamado programa da disciplina do Curso²⁵ constam as seguintes informações:

A carga horária total é de 144 h/a – gerando 8 créditos, contendo 36 h/a de PCC.

Os elementos constituintes da ementa: as principais unidades semânticas serão apresentadas com um enfoque semântico-nocional, permitindo aos alunos comunicarem-se em várias situações linguísticas. Tópicos de cultura hispânica. PCC: Exame crítico das práticas de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Objetivos gerais: Aprofundar o conhecimento da língua em estudo, privilegiando o aspecto formal, isto é, a forma que assume em virtude das palavras que a integram.

Objetivos específicos: 1. Adquirir um conhecimento básico sobre a formação e evolução do espanhol até alcançar a forma atual; 2. Dar conta das diversas categorias gramaticais que interagem no discurso: quantas e quais são, e respectivas funções; 3. Enriquecer a teoria com a prática mediante a leitura de textos escolhidos e redações elaboradas ao longo do semestre.

Conteúdo programático: Os objetivos serão alcançados através do estudo sistemático das unidades ou categorias gramaticais próprias do espanhol: Substantivo e artigo, adjetivo, verbo – verbos regulares, verbos irregulares, pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e relativos, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Prática de Componente Curricular.

No mesmo site em que foram retiradas as informações acima, há outras informações como: Apresentação do curso (que por hora está em construção); os programas das disciplinas dos cursos de bacharelado e licenciatura em Língua Espanhola; o quadro de professores dos cursos; os TCC's que já foram defendidos pelos alunos que cursaram o bacharelado; a coordenação do curso; e por fim, as ACC's, horas de atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

Nesse contexto todo, a proposta da disciplina foi trabalhar os conteúdos gramaticais e linguísticos, mas saindo do sistema tradicional de aprendizagem, isso porque compreendemos que o ensino de uma língua deva estar pautada em contextos e em situações reais de uso. Por

²⁵ Informações retiradas do site da CCE da UFSC: http://www.ile.cce.ufsc.br/docs/disciplina/a6b683e52d4ee576711b00e323b4a9a_2.pdf Acesso em 14/07/2016.

isso, utilizamos diversos gêneros textuais durante o semestre, áudio guia, relatos e glossários, além de páginas da internet.

Na figura 4, apresentamos a página de abertura do Moodle da disciplina de Língua IV do Curso de Letras - Espanhol presencial da UFSC. Para ilustrar o tópico, foram pensadas figuras em forma de hologramas, fazendo ligação com a questão de construção, no sentido de aos poucos construir a disciplina, e dentro dessa construção, a aprendizagem também ia sendo construída, isto é, a partir do conjunto de palavras, os sentidos foram sendo formados.

Figura 4: Página de abertura - Língua Espanhola IV no Moodle

The screenshot shows the Moodle course page for 'LLE7214-04423 (20162) - Língua Espanhola IV (PCC 36 h/a)'. The header includes the UFSC logo and the course name. The main content area is titled 'LENGUA ESPAÑOLA IV' and features a central graphic of a globe and a figure. Below the graphic is a paragraph in Spanish: 'Compartimos la visión de Martí (2007) que la lengua es siempre el reflejo de la cultura y de la vida social. La lengua es interacción, los sujetos se construyen y son contruidos dialógicamente por sus textos. Dichas manifestaciones orales y escritas son convenciones y normas específicas de una comunidad cultural, las palabras que las componen solo significan en función de lo que el hablante pretenda hacer con ellas. Las palabras son signos ideológicos, anclados en su contexto socio-histórico y cultural.' The left sidebar contains a navigation menu with options like 'Página inicial do site', 'Moodle UFSC', and 'Curso atual'. The right sidebar has sections for 'ÚLTIMAS NOTICIAS' and 'ACTIVIDADES'.

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

Após a apresentação de abertura, os alunos tiveram acesso aos seguintes documentos: Plano de Ensino; Livro Língua IV, material disponível para leitura e pesquisas; e um fórum de notícias, o qual serviu para enviar mensagens com recados e informações aos alunos.

Depois, a disciplina foi dividida em quatro tópicos principais:

a. Tópico 0 – Progressão Textual: escrita e oral (Progresión Textual: escrita y oral) – Neste tópico, disponibilizamos três contos do autor uruguaio Horacio Quiroga, dividindo a turma em 3 grupos e cada grupo ficou responsável pela leitura de um dos contos; além disso, foram trabalhadas questões de gramática como “tema y rema”, entre outros. Este tópico serviu para instigar os alunos à disciplina que havia sido planejada e prepará-los para um novo olhar de como estudar e aprender uma língua estrangeira.

b. Tópico 1 – Projeto Museu (Proyecto Museo) – Neste tópico, os alunos fizeram uma visita ao MHSC (Museu Histórico de Santa Catarina), conhecendo as principais salas do museu e descreveram as salas (de forma escrita e oral). Em seguida, receberam a tarefa de retextualizar dois áudios de vídeos para audioguias.

c. Tópico 2 – Relatos pessoais e Glossários Natalinos (Narrativas y Glosarios navideños) – A proposta deste tópico era fazer com que os alunos produzissem, primeiro, uma narrativa natalina, a partir de experiências pessoais ou mesmo inventadas, para, em seguida, criar um glossário correspondente à narrativa. Essa atividade teve como objetivo o processo tradutório a partir da produção textual.

d. Tópico 3 – As redes sociais na aprendizagem de língua (Las redes sociales en el aprendizaje de lengua) – Este tópico foi destinado para que os alunos pudessem criar e “alimentar” uma página em rede social; por estarmos em uma época de Facebook, eles criaram e ficaram responsáveis por atualizar constantemente essa página. Inclusive, partiu deles desde a escolha do título, as imagens até os textos que compuseram a página do Facebook.

Como mencionado anteriormente, durante o semestre pudemos estudar diversos gêneros textuais, sendo que, para cada tópico, houve o destaque para um gênero específico. Começamos com contos, passamos para audioguias, em seguida, criamos glossários e, por fim, montamos uma página em uma rede social.

Em relação à equipe de trabalho da disciplina, essa foi composta pela professora responsável em ministrá-la, um grupo de três estagiárias, pós-graduandas da disciplina de Estágio de Docência (duas doutorandas e uma mestranda) da UFSC, sendo que as três eram orientandas da professora da disciplina.

A preparação e a construção da disciplina e do ambiente virtual foram realizadas pela professora responsável em conjunto com as três estagiárias. Para isso, todas participaram das reuniões, que inicialmente eram semanais, mas logo passaram a ser quinzenais, até que todas as atividades estivessem organizadas e os objetivos bem delimitados e traçados para serem desenvolvidos. Todos esses elementos foram planejados a partir da ementa e dos objetivos do PPP do Curso.

No estágio, todos tiveram um papel bastante atuante, pois todas as atividades, exercícios e materiais, dispostos aos alunos, foram realizados em conjunto. Além disso, houve boas discussões e propostas para definir bem o desenho da disciplina, sempre com o apoio da professora responsável, inclusive com o conforto de, quando surgiam

dúvidas, ela estar sempre presente para tentar solucioná-las e resolver da melhor maneira possível.

A seguir, vamos expor melhor o ambiente virtual Moodle, que nos serviu de suporte para a realização das atividades e apoio para a disponibilização dos materiais. Ademais, na próxima subseção, explanaremos sobre o papel desempenhado por todos os integrantes que fizeram parte da disciplina: a professora responsável, as estagiárias e os alunos-participantes que participaram das atividades e desta pesquisa.

4.2.2.1 O Moodle como espaço na sala de aula

A aplicação intensiva da tecnologia da informação e comunicação (TIC) mudou os paradigmas do ensino e aprendizagem, modificando o modelo tradicional do curso presencial²⁶ em diversas Universidades e na UFSC não tem sido diferente. O Moodle é um sistema operacional livre, e para poder usá-lo basta ter um computador com acesso à internet e um navegador para poder acessá-lo.

Segundo Silva (2012), o Moodle abarca três eixos básicos do processo de ensino e 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.

Conforme o PPP do Curso, as funcionalidades desses três eixos básicos são inúmeras, transformando a sala de aula em um ambiente além do espaço físico, isto é, com o Moodle passamos a ter um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, tornando o processo mais produtivo. Inclusive, em muitos casos, a aula não é interrompida quando termina seu horário, pois o processo de aprendizagem continua via Moodle, com atividades, tarefas e outros recursos que são oferecidos nesse programa.

²⁶ Desde 2011, o Moodle passou a ser utilizado também para o gerenciamento de cursos presenciais da UFSC.

Na figura 5 a seguir, podemos visualizar a página de abertura do Moodle dos Curso de Letras - Espanhol presenciais da UFSC.

Figura 5: Página inicial do Moodle



Fonte: Universidade Federal de Santa Catarina (2016).

Importante lembrar que todo material disponível nos hipertextos das disciplinas presentes no Moodle é projetado e produzido pelos professores responsáveis das disciplinas; se este possui um grupo com monitores e estagiários, estes podem colaborar com a manutenção do ambiente; se for de interesse do professor, existe também um apoio técnico da universidade que ajuda a solucionar possíveis problemas ou dúvidas que possam surgir, isto é, serve como suporte técnico. O Núcleo de Processamento de Dados, em 2010, tornou-se uma superintendência e passou a se chamar SeTIC – Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação.

Segundo Ruschel, Dyck e Schneider (2010, p. 6), o ambiente virtual Moodle está integrado ao sistema acadêmico da UFSC e isso facilita para os alunos, pois todas as atividades que são realizadas e postadas ficam registradas no “setor de registro acadêmico, pois as informações são trocadas automaticamente entre os dois sistemas”. Assim, se todas as atividades e produções foram realizadas via Moodle, ao final do semestre é possível fazer com que o próprio programa faça as correções de exercícios, quando estes são automáticos, e ainda calcule as notas finais dos alunos, “permitindo o encaminhamento desta nota para o sistema acadêmico”.

Com as atividades disponibilizadas no Moodle, “após um esforço concentrado de planejamento e trabalho por parte dos professores, cabe a eles fazerem a atualização do conteúdo e melhorias na indicação de novas referências, assim que acharem necessário” (RUSCHEL, DYCK e SCHNEIDER, 2010, p. 7).

Os autores Ruschel, Dyck e Schneider (2010, p. 7) apresentam ainda alguns itens interessantes sobre o software: “A execução das tarefas no Moodle é monitorada pelo sistema e gera relatórios gerencias para os professores”, como:

- Quantas vezes o usuário entrou no sistema;
- Quanto tempo ficou conectado;
- Qual a última vez que o sistema foi acessado;
- Quais textos foram lidos e quais questionários foram respondidos, dentro do período pré-estabelecido pelo professor;
- Correção do exercício a partir do gabarito e os pesos das questões informados pelo professor;
- A nota do aluno por exercício (questionários) e de todos os exercícios do período;
- A consolidação destas informações em nível de turma (gestão escolar);
- A transferência das notas finais para o sistema acadêmico, se o professor assim o determinar.

Assim sendo, podemos perceber que, de fato, é um sistema que contribui e colabora para o ensino e aprendizagem dos alunos. Como usuárias, podemos afirmar que inicialmente é trabalhoso pensar, planejar e disponibilizar a disciplina no Moodle, mas quando essa tarefa é finalizada é algo compensador, já que é um recurso facilitador, pois realmente permite todos os itens mencionados acima e todos os materiais ficam disponibilizados para os alunos pesquisarem e revisarem, bem como o ambiente pode ser atualizado e alterado pelos professores editores quando for necessário.

4.2.3 Participantes da pesquisa: professora, pesquisadoras e alunos

O conjunto dos sujeitos da presente pesquisa é constituído pela professora responsável, as estagiárias, entre elas a pesquisadora do presente trabalho e os alunos participantes, que, a seguir, serão expostos respectivamente.

4.2.3.1 A professora

Durante o estágio na disciplina de Língua IV, foi possível perceber que a prática da professora da disciplina se deu como uma incentivadora em busca do conhecimento, deixando de lado o papel do aluno como um mero receptor de conteúdo. Isso porque a professora buscou instigar nos alunos uma nova postura diante dos conteúdos a serem recebidos, isto é, ela buscou com que os alunos deixassem suas “posturas passivas” e passassem a ter diferentes atitudes nas aulas, que se tornassem mais ativos em sua formação. No caso, concretizaram-se algumas orientações de Faustini (2008, p. 223). Sendo assim, ela tratou de mediar as atividades, envolvendo o grupo como um todo, desde as estagiárias até os alunos, isto é, esse trabalho de mediação foi realizado no planejamento da disciplina, nas decisões a serem tomadas, na sistematização, na execução e em todos os momentos necessários para a construção e desenvolvimento da disciplina, bem como no decorrer do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Sobre isso, podemos afirmar que tal atitude deve-se aos mais de 30 anos que essa professora exerce como docente na UFSC. É uma profissional que está em constante atualização, participa anualmente de diversos eventos nacionais e internacionais, é dedicada ao ensino presencial e já atuou como coordenadora do curso de EaD da UFSC, sendo uma das fundadoras dessa modalidade no Curso de Letras Espanhol à distância.

Por fim, podemos declarar que todo esse conhecimento foi colocado em prática, tanto no ambiente de produção da disciplina quanto nas produções de materiais, criando um lugar interativo voltado ao crescimento coletivo e buscando a construção de novos conhecimentos. Foi um trabalho realizado em equipe, em que todos (professora e estagiárias) se responsabilizaram pelas atividades e pelo desenvolvimento da disciplina, a fim de que o processo de ensino e de aprendizagem se concretizasse por completo.

4.2.3.2 As estagiárias

Como mencionado anteriormente, para a realização da disciplina estiveram presentes a professora e 3 (três) estagiárias, dentre elas a participação da autora da presente pesquisa.

As três são pós-graduandas do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET)²⁷ da UFSC, sendo que uma é mestranda, com ingresso no primeiro semestre de 2016, e as outras duas são doutorandas, uma ingressante também no primeiro semestre de 2016 e a outra (a autora) ingressou no primeiro semestre de 2015.

Começaremos a discorrer pelas colegas estagiárias e, por último, faremos uma apresentação sobre a autora da pesquisa.

A mencionada mestranda possui graduação em Licenciatura em Letras/Espanhol pela UFSC, em 2015. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da UFSC. Participa do Núcleo de Suporte Pedagógico para Professores de Língua Estrangeira (NUSPPLE). Atua como professora de Espanhol no curso extracurricular da UFSC. Tem experiência na área de Letras, atuando na área de ensino de língua estrangeira. Ainda é membro do grupo de pesquisa Tradução e Cultura TRAC - UFSC/CNPq. Além disso, é bolsista CNPq²⁸.

A doutoranda, recém ingressante, concluiu o curso de Mestrado na UFSC em 2014, tendo realizado sua pesquisa com ênfase nas seguintes áreas: tradução, ensino de línguas estrangeiras e produção textual. É também graduada em Letras - Língua Espanhola e Literaturas pela UFSC. Atuou como pesquisadora e professora voluntária de língua espanhola pelo Núcleo de Suporte Pedagógico para Professores de Língua Estrangeira - NUSPPLE/UFSC de 2007 a 2012 e como professora de língua espanhola do Curso Extracurricular de Línguas da UFSC de 2010 a 2011. Atualmente, é membro do grupo de pesquisa Tradução e Cultura TRAC - UFSC/CNPq e tem trabalhado como tutora a distância do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol - EaD oferecido, também pela UFSC.

Por fim, a terceira estagiária e autora da presente pesquisa, é professora do Magistério Superior na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), atuante em aulas na graduação, em Projetos de Extensão e em Projetos de Pesquisas da referida instituição. Formada em Licenciatura e Bacharelado no curso de Letras Língua e Literatura Espanhola pela UFSC; Mestre e Doutoranda em Estudos da Tradução pela UFSC. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas e Tradução. Atuou como professora de Língua Espanhola do Curso Extracurricular de Línguas da UFSC de 2009 a

²⁷ Site da PGET, disponível em: <http://www.pget.ufsc.br//>, Acesso em 21/11/2016.

²⁸ Texto informado pelo lattes.cnpq.br, Acesso em 21/11/2016.

2011, e atuou também como tutora a distância do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol – EaD, oferecido, pela UFSC, de 2011 a 2012. Atualmente, é membro do grupo de pesquisa Tradução e Cultura TRAC - UFSC/CNPq; Literatura, Educação e Cultura: caminhos da alteridade UNIR/CNPq; Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais – GELLSO UNIR/CNPq.

Para afiançar o comprometimento mútuo na pesquisa, afirmamos que as estagiárias e a professora, todas integrantes da disciplina de Língua Espanhola IV, exerceram papéis fundamentais para o bom desenvolvimento das atividades e da própria disciplina. Destacamos, porém, o papel das estagiárias, visto que contribuíram e colaboraram com a professora na correção das atividades desenvolvidas pelos alunos e, por conta desse processo, estiveram presentes nos resultados do trabalho, formando, assim, uma equipe de planejamento, execução e geração de bons resultados.

4.2.3.3 Os alunos

Todos os alunos da mencionada disciplina participaram como alunos-participantes da presente pesquisa. O total de alunos que haviam na lista gerada pelo sistema da UFSC foi de 25 alunos. Porém, houve um Aluno desistente logo ao início e, por isso, no total permaneceram 24 alunos.

Para o levantamento de dados, resultados e discussões que iremos apresentar, nos centraremos apenas nas atividades e trabalhos realizados no Tópico 2 da disciplina. Porém, para computar os resultados não usamos as tarefas dos 24 alunos; isso porque tivemos que implantar alguns critérios de análise e dentro desses critérios para a seleção do material é que foram selecionadas apenas as atividades e as produções feitas em todas as instâncias; isto é, somente os alunos que realizaram todas as versões e todas as atividades que estivessem relacionadas com a geração de dados, apenas esses foram os escolhidos para as análises finais deste trabalho. Assim, dos 24 alunos permaneceram 13 alunos. Sobre isso, ainda que o número possa ser considerado “pequeno” para uma tese, devemos lembrar que cada narrativa e cada glossário tiveram 3 (três) versões rascunhos mais 1 (uma) última versão, isto é, somando tudo isso, temos, ao final, um total de 52 versões de textos narrativos e, ainda, 52 versões de glossários, ou seja, 104 textos para analisar. Mas, claro, como as versões são parte do processo de escrita, levaremos em conta o processo e não o número de trabalhos finais.

Todos os trabalhos do Tópico 02 foram realizados de forma individual, por entendermos que a escrita dos relatos era um assunto pessoal e geraria conflitos caso fosse trabalhado em duplas ou grupos. Além desses elementos, criamos alguns critérios de avaliações para cada versão, sendo que, para os relatos, tivemos 5 (cinco) critérios para as versões e, para os glossários, tivemos outros 4 (quatro) critérios. Esses elementos foram definidores para a análise do processo de produção dos textos. Por isso, um dos critérios de seleção dos materiais é a escolha apenas daqueles que haviam realizado todas as etapas das atividades, a fim de não comprometer o resultado final da pesquisa.

Buscando informações no Moodle, para traçar o perfil dos vários alunos-participantes, percebemos que eles se encontram na faixa etária dos 18 a 60 anos, e a grande maioria está cursando sua primeira graduação, sendo que a minoria atua como professores.

Após a descrição dos sujeitos da pesquisa, passamos, agora, para a descrição da Sequência Didática (SD), da qual retiramos os dados para obter os resultados.

4.2.4 O corpus: geração de dados dos textos e da Sequência Didática (SD)

Os dados que geraram o corpus desta pesquisa são provenientes de uma atividade realizada pelos alunos-participantes, devidamente mencionados, organizada de forma a compor uma SD, a qual foi organizada e realizada no decorrer da disciplina de Língua Espanhola IV do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UFSC, no semestre de 2016.2.

Assim sendo, 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.

4.3 A DESCRIÇÃO DA SD: A CONSTRUÇÃO DOS RELATOS PESSOAIS PARA A PRODUÇÃO DOS GLOSSÁRIOS

Nesta subseção, vamos apresentar a Sequência Didática que foi planejada e executada pelos discentes para a aquisição dos dados que compõem a presente tese.

No campo do letramento nas diferentes áreas do Conhecimento, temos a presença de alguns teóricos que nos apresentam a aplicabilidade da SD em sala de aula. Dentre eles se destacam: Hurtado Albir, Schnewl, Dolz, Noverraz. Sendo assim, expomos Dolz (2001, p. 83), que afirma que a finalidade da SD é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual e, assim, contribuir para que este possa se comunicar mais adequadamente em situações de comunicação, seja de forma oral ou escrita.

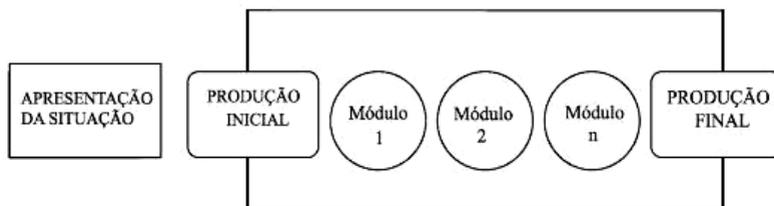
Segundo os aspectos apresentados, a função da nossa SD foi fazer com que os alunos, à medida que os módulos foram trabalhados, esses desenvolvessem habilidades linguísticas e culturais a ponto de se tornarem autores/tradutores autônomos e donos de seus trabalhos.

Por esse motivo, foi apresentado aos discentes o conceito de sequência didática formulada por Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, 98), definida como: “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”²⁹. Para os autores, a SD é um conjunto de exercícios progressivos, planejados e organizados por um conteúdo, um propósito ou uma produção, com o intuito de contribuir para que o aluno seja mais instruído de um gênero textual.

Esses teóricos sinalizam que a SD deve respeitar à seguinte estrutura-base:

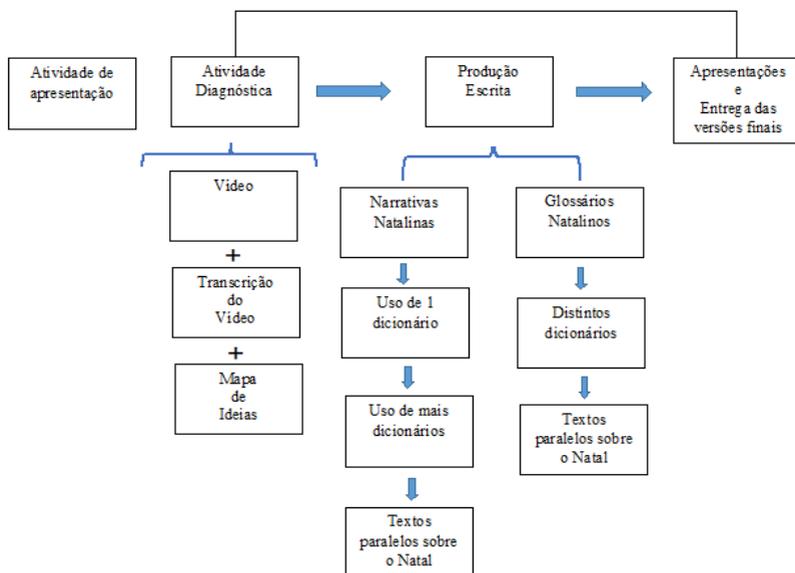
- Apresentação da situação: os alunos são expostos à tarefa que será realizada, seja ela de expressão oral ou escrita, de forma detalhada e preparados para uma produção inicial;
- Produção inicial: o professor tem a oportunidade de avaliar os conhecimentos do aluno em relação ao gênero proposto e verificar 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 Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p. 98), conforme a figura a seguir:

²⁹ Traduzido por: ROJO; GLAÍS (2004, p. 98).

Figura 6: Esquema da sequência didática

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

Tomando como base a proposta de SD dos autores acima, elaboramos uma sequência didática que foi desenvolvida pelos alunos-participantes desta pesquisa (figura 7):

Figura 7: SD: A estrutura do Módulo 02 – Relatos pessoais e glossários natalinos

Fonte: A autora.

A seguir, apresentaremos em detalhes as etapas da sequência didática desenvolvida para essa pesquisa.

4.3.1 O Tópico 02 - Narrativas y glosarios navideños

Inicialmente, convém destacar que a proposta desta pesquisa foi submetida e aprovada pela comissão de ética da UFSC. Somente após a aprovação demos início ao Tópico 02.

Na primeira aula, foi exposta a primeira atividade do tópico, denominada como **Atividade de apresentação**. Esta atividade, como o nome já remete, constou com a apresentação da proposta que foi desenvolvida e aplicada. Em apresentação de slides foram expostos o conceito e os objetivos da SD, os objetivos das atividades que compuseram a nossa SD, a metodologia de trabalho que fora desenvolvido e explanamos os elementos gramaticais, lexicais, culturais, que seriam trabalhados durante a SD. Os alunos receberam a explicação da aplicação dos questionários ao final de cada módulo, estes nos serviram para verificar a relevância, o desenvolvimento e a evolução de cada módulo. Na sequência, os alunos leram e assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCE) e por fim preencheram o primeiro questionário. Este foi denominado como “questionário de sondagem”, abarcando as três seguintes perguntas:

Quadro 10: Questionário da Atividade de Apresentação

<p>1. Qual/quais dicionário (s) você costuma consultar/utilizar? <input type="checkbox"/> impresso <input type="checkbox"/> digital <input type="checkbox"/> monolíngue <input type="checkbox"/> bilíngue <input type="checkbox"/> outro: _____ Justifique sua resposta acima explicando o porquê da escolha.</p> <p>2. Como aluno de Letras em que momentos você sente necessidade de utilizar o dicionário? Com frequência utiliza o dicionário?</p> <p>3. Você costuma fazer pesquisa em um ou mais dicionários? Qual/quais?</p>

Fonte: A autora.

Quadro 11: Resumo da Atividade de Apresentação

1ª etapa: Atividade de Apresentação	Passo 1	Exposição da SD slides
	Passo 2	Explicação sobre a aplicação dos questionários
	Passo 3	Leitura e assinatura do TCE
	Passo 4	Responder o primeiro questionário
Plano de aula seguido		
Atividade de apresentação:		

- Apresentação da proposta a ser desenvolvida; explicar sobre o porquê dos questionários ao final de algumas aulas;
- Ppt – textos narrativos;
- Passar o vídeo “La navidad en España y Latino América”, apenas o áudio do vídeo;
- Retomar com eles oralmente, sobre o trata o vídeo?; pedir que um aluno inicie o pensamento e pedir aos demais darem sequência do que foi dito; • Passar novamente o vídeo, e entregar aos alunos a transcrição para que acompanhem o áudio.
- Conteúdo léxico gramatical: uso de verbos no passado, descrição de personagens, lugares, há um narrador, uso de pronomes pessoais, discurso formal ou informal.
- Pedir que os alunos tragam respondido em forma de roteiro para quinta as seguintes perguntas (respostas em espanhol):
 Como é celebrado o natal na família/casa/comunidade?
 Como e quando se decora a casa/rua/bairro etc.?
 É janta, almoço? Quem participar dessa celebração? Que dia e horas?
 Que comidas estão presentes?
 Como funciona a parte dos presentes? Amigo secreto, outra brincadeira?
 Papai Noel?

Fonte: A autora.

Ainda na primeira aula, quando encerrada a atividade de apresentação, passamos a atividade diagnóstica.

Atividade Diagnóstica: Esta atividade foi dividida em duas aulas, com o início na primeira aula e a finalização na segunda aula.

Para iniciar a atividade, os alunos foram orientados a fechar os olhos, se concentrar para que pudessem ouvir o áudio do vídeo³⁰ “La Navidad en España y América Latina”. A seguir foram realizadas algumas perguntas para verificar alguns pontos do vídeo, são elas: Qual era o tema tratado no vídeo?; Que elementos foram citados no áudio que os discentes reconheciam?; Quais dos elementos reconhecidos faziam parte da cultura deles, dos alunos?; Quais elementos eram novos ou desconhecidos?; Que datas foram citadas no vídeo?; Que importância tinham tais datas?; Quais eram iguais as do Brasil?; O que havia de novo em relação a comemoração do Natal que era diferente do Brasil?; Que palavras haviam apontado que não entenderam no áudio?; Que aspectos importantes chamaram a atenção (sobre a língua espanhola, cultura natalina, elementos desconhecidos)?;

³⁰

Vídeo disponível no site:
<https://www.youtube.com/watch?v=kMImFhiwmOU> (Acesso em 22/09/2016).

Finalizada essa conversa, os alunos ganharam a transcrição do vídeo, para que pudessem acompanhar o áudio com o texto e verificar todos os elementos que haviam sido comentados anteriormente.

Para encerrar a aula, os discentes receberam como atividade a tarefa de preencher um “mapa de ideias”, no *Moodle*, nesse mapa deveriam pontuar as principais datas relacionadas ao natal de cada um e inserir palavras chave que estivessem relacionadas com as referidas datas. O objetivo desta atividade era fazer com que os alunos começassem a pensar nos principais elementos natalinos culturalmente presentes na vida deles.

Importante lembrar que todas as atividades do Tópico 02 foram realizadas individualmente, por se tratar de elementos específicos da cultura de cada um. Abaixo temos a imagem do Mapa de ideias que os alunos receberam como tarefa.

Figura 8: Actividad 01 - Mapa de ideas - La navidad



Fonte: A autora.

Na segunda aula, foi dada continuidade à **Atividade diagnóstica**. Este momento foi planejado e executado no laboratório de informática e em duas partes. O primeiro momento foi para que cada um finalizasse seu Mapa de ideias e postassem no Moodle, havia no ambiente uma atividade disponível para que pudessem postar. Na segunda metade da

aula pedimos aos alunos que a turma se dividisse em três grupos, cada um destes foi acompanhado por uma professora. Assim, foi possível fazer com que cada aluno relatasse oralmente e em língua espanhola, a partir do seu Mapa de ideias, como era celebrado o natal na casa/família dele. O objetivo desta atividade foi fazer com que cada aluno resgatasse as lembranças, os momentos especiais e elementos culturais diversos, e se necessário ampliassem seus elementos a partir dos relatos dos colegas.

O encerramento da aula deu-se com o pedido de realização e postagem da 1ª versão da narrativa escrita. Por isso, os aprendizes não tiveram a terceira aula presencial, pois foi um momento pensado para que pudessem realizar pesquisas, retomar o mapa de ideias e compor a 1ª versão da narrativa natalina. Disponibilizamos, no *Moodle*, quatro relatos pessoais de nativos da língua espanhola. Esses relatos foram antevistas para servir de ponto de partida para aqueles alunos que se disseram “sem imaginação” e/ou para aqueles que afirmaram que não celebravam o Natal e por isso não sabiam o que escrever. Nesse caso, os textos paralelos servem como e/ou para uma competência textual comparativa, isto é, segundo Nord (2010, p.12) “[...] a competência textual comparativa é a capacidade de contrastar características culturais das convenções textuais ou comunicativas em duas culturas.”³¹, pois, consideramos que qualquer cultura e/ou qualquer língua possuem normas e são usadas de diferentes maneiras das demais. Desse modo, tivemos relatos sobre como é celebrado o Natal nos países, Guatemala, Nicarágua, Colômbia e Uruguai.

Com a realização das atividades acima, foi possível observar que, dentro dos objetivos da disciplina e do que foi proposto na ementa, os alunos trabalharam o uso de verbos no passado, a descrição de personagens, de lugares, a presença de narradores em primeira e terceira pessoa, o uso de pronomes pessoais e uso de discurso formal e informal.

Quadro 12: Resumo da Atividade da Diagnóstica

2ª etapa: Atividade Diagnóstica	Passo 1	Escutar o áudio do vídeo “La Navidad en España y América Latina
	Passo 2	Levantamento de dados sobre temas e elementos tratados no vídeo

³¹ No original: “La competencia textual comparativa es la capacidad de contrastar los rasgos culturales de las convenciones textuales o comunicativas en dos culturas”.

	Passo 3	Ler e acompanhar o vídeo acima.
	Passo 4	Preencher o Mapa de ideias sobre o Natal
	Passo 5	Narrar oralmente para o grupo elementos presentes no Mapa de ideias
Plano de aula seguido		
<p>Cada aluno deverá narrar de forma oral como é celebrado o natal na sua comunidade ou família. (aula no laboratório).</p> <p>- Em 3 grupos - cada aluno irá relatar, baseados no roteiro de terça, como funciona a celebração do natal em sua casa/família/ comunidade.</p> <p>E depois dessa atividade realizada, cada um irá montar um mapa de ideias (tipo Mafalda) com as principais informações e datas importantes. Postar até o final da aula/ dia de aula.</p> <p>- Ler os relatos dos nativos (Giovanni, Byron, Virgínia e Ruth).</p> <p>- Montar mapa semântico sobre “La navidad” - documento Word pronto - postar até o final da aula e/ou dia.</p>		

Fonte: A autora.

Na quarta aula, etapa esta presencial e no laboratório de informática, os alunos retomaram os relatos escritos por eles, nesse momento haviam recebido a correção junto com os comentários da 1ª versão de suas narrações, e essa aula foi planejada para que pudessem aprimorar a 2ª versão.

Entendemos que a necessidade de melhorias de uma versão para outra está vinculada com o crescimento e o amadurecimento do autor (aluno) com seu texto, estamos de acordo com Cassany (2014), quando este afirma que a produção de texto é entendida como um processo, explanado no Modelo das Etapas, em seu livro *Describir el Escribir*. Neste modelo ele sugere que a escrita apresente pelo menos três etapas: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. A pré-escrita é quando o autor pensa sobre o assunto, elabora o pensamento, mas não escreve nenhuma linha, apenas foca no gênero textual e na tipologia que compõe esse gênero. A escrita, segunda etapa do modelo das etapas, é indicado que o escritor prepare um guia/roteiro organizando os pontos que serão tratados no texto. Quando o texto é iniciado é preciso ampliar as ideias esquematizadas no roteiro, segundo Cassany, o importante deste momento é desenvolver as ideias, sem ter a preocupação de corrigir o estilo ou a linguagem. E por fim, a reescrita é o momento em que o autor deve retomar o texto e aprimorá-lo, revisar todos os elementos, deixá-lo em ordem para compor a última versão.

A partir dessa base teórica iniciamos o **Módulo I**. Neste módulo a principal atividade desenvolvida foi a de retomar os relatos pessoais escritos pelos alunos, identificar quais eram as principais modificações que deveriam fazer, segundo os comentários e sugestões dadas nas correções da 1ª versão. O foco dado para esta primeira correção era fazer com que os alunos ampliassem os elementos lexicais natalinos apresentados na 1ª versão da narrativa, e também para que os textos estivessem adequados ao gênero narrativo. A necessidade de ampliar tais elementos deu-se para que o leitor final dos textos se sentisse como se fosse também um personagem da história e para isso, era preciso que todos os elementos ligados à temática Natal estivessem expostos. Além das ampliações pedidas/sugeridas, os alunos foram orientados a escolher apenas um dicionário para ajudá-los na composição da 2ª versão. Esse dicionário poderia ser impresso ou digital, desde que se fizesse uso apenas de um. O objetivo dessa atividade foi fazer com que, ao final, os alunos refletissem sobre a importância da escolha do material para a realização da 2ª versão. Isto é, saber se foi uma boa escolha, se com o dicionário escolhido as dúvidas foram sanadas, se o material contribuiu para essa etapa da atividade.

Para finalizar a aula, os alunos receberam o segundo questionário, contendo as seguintes perguntas:

Quadro 13: Questionário Módulo I

- | |
|--|
| <p>1. Qual o nome do dicionário que você escolheu para essa atividade? Por que escolheu esse?</p> <p>2. A escolha desse dicionário foi suficiente para sanar as suas dúvidas?</p> <p>a) sim</p> <p>b) não</p> <p>Comente sobre sua resposta.</p> <p>3. Teve alguma dúvida que não foi sanada apenas com o seu dicionário? Descreva quais foram elas.</p> |
|--|

Fonte: A autora.

Este momento serviu para que os alunos refletissem sobre a importância da escolha do material, sobre o uso dessa ferramenta (o uso e a escolha do dicionário) e sobre a funcionalidade para aquele momento de produção escrita deles.

Quadro 14: Resumo do Módulo I

3ª etapa: Módulo I	Passo 1	Revisar os comentários da 1ª versão.
	Passo 2	Escolher e usar apenas um dicionário (impresso ou digital)
	Passo 3	Ampliar elementos lexicais sobre o Natal.
	Passo 4	Responder o questionário do Módulo I.

Fonte: A autora.

Terminado o Módulo 01, a quinta aula foi sequenciada com o **Módulo II**. Este módulo estava encadeado com o anterior, esta etapa os alunos compartilharam suas histórias e sugeriram materiais. A turma foi dividida novamente em três grupos e, dentro dos grupos, cada um leu os relatos pessoais, a fim de que os colegas pudessem colaborar com possíveis dúvidas geradas em relação ao léxico, à coesão, à coerência textual e elementos da oralidade que não estivesse claro. Dessa forma, esse momento foi pensado para ser trabalhada a oralidade e com isso, perceber os elementos presentes nos textos, como se apresentava a escrita, a coesão e a coerência textual.

Realizadas as leituras, cada um retomou seu texto para ampliar e melhorar a versão, nesta fase foram orientados a fazer uso de outros dicionários e que fossem utilizados apenas dicionários e não textos paralelos referentes ao Natal ou assuntos semelhantes. Além disso, ao final da aula, lhes foi entregue o terceiro questionário para que pudessem responder as perguntas:

Quadro 15: Questionário do Módulo II

<p>1. Com os demais dicionários disponíveis, essas dúvidas foram sanadas? Justifique sua resposta.</p> <p>2. O uso dos dicionários colaborou para que você ampliasse o seu conhecimento da língua espanhola? Para quais palavras ou elementos? Comente sobre sua resposta.</p> <p>3. Você acredita que apenas com os dicionários seria possível fazer uma boa tradução dos elementos encontrados no texto de partida? Justifique sua resposta.</p>
--

Fonte: A autora.

Quadro 16: Resumo do Módulo II

4ª etapa: Módulo II	Passo 1	Revisar os comentários da 2ª versão.
	Passo 2	Escolher e usar mais de um dicionário (impresso ou digital)
	Passo 3	Revisar elementos léxico-gramaticais, coesão e coerência textual.
	Passo 4	Responder o questionário do Módulo II.

Fonte: A autora.

Na sexta aula, trabalhamos o **Módulo III**, este foi realizado no laboratório de informática.

Primeiramente foi-lhes exposta uma apresentação em slides sobre os principais elementos de um glossário. Foi definido o que se entende por glossário, a origem da palavra e como a Real Academia Espanhola define a palavra glossário; a seguir os alunos receberam instruções referentes à estrutura de um glossário, como são denominadas as palavras e como são definidas/os as/os “entradas/lemas”; depois foram citados os benefícios para quem monta um glossário e para quem tem acesso ao material, ou seja o leitor final; os alunos foram instruídos também a respeito da diferença entre glossários e dicionários, como funcionam as entradas e suas definições para cada um dos referidos materiais; logo, foram definidas as regras para que cada um pudesse começar a preparar e montar seus respectivos glossários: como deveriam selecionar as palavras, como pontuá-las e destacá-las, como ordená-las, qual era a melhor maneira para defini-las, e ao final dar suas respectivas definições conforme o contexto em que as palavras se apresentaram nos relatos pessoais.

Ao final da apresentação, os discentes receberam como tarefa, do módulo três, fazer pesquisas em textos paralelos, mas para isso, cada aluno ficou responsável por um país hispanofalante específico e deveriam buscar informações que contribuíssem e ampliassem a parte léxico-gramatical dos relatos pessoais. Buscaram acrescentar conhecimentos culturais referentes aos elementos intratextuais e extratextuais sobre o natal (decoração, datas importantes, comidas típicas, canções, vestimentas etc.), em língua espanhola e segundo o país que lhes foi pré-determinado.

Os países selecionados para as investigações foram: México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Costa Rica, Panamá, Porto Rico, Cuba, República Dominicana, Venezuela, Equador, Bolívia, Colômbia, Peru, Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai, Espanha.

Como cada aluno estava responsável por um país, foram disponibilizados sites para as pesquisas, todos em língua espanhola, a fim de economizar o tempo de busca e fazer com que as leituras fossem realizadas em aula. Ao final, quando todos já haviam lido todas ou grande parte das informações dos sites, cada um foi chamado e expôs oralmente para os demais da turma as curiosidades, as diferenças lexicais e culturais que haviam em cada país. Com as pesquisas, pudemos perceber, entre todos, que existem muitas diferenças entre os países em relação ao Natal e todos os elementos que o envolvem.

Quadro 17: Resumo da sexta aula

5ª etapa: Módulo III	Passo 1	Apresentação PPT sobre Glossários
	Passo 2	Pesquisar site indicado pela estagiária
	Passo 3	Expor oralmente o desconhecido para a turma sobre o Natal no país pesquisado

Fonte: A autora.

Iniciamos a sétima aula retomando o vídeo e a transcrição do vídeo, apresentados na primeira aula, este originalmente da Espanha. O foco desta vez é que pudessem assistir, atentamente, ao vídeo. Ao final do vídeo, separamos a turma, novamente em três grupos, e denominamos o exercício de “Atividade de revisão”. Trouxemos, dentro de um envelope, diversas palavras (em espanhol), retiradas da transcrição do vídeo. Foi solicitado que cada aluno sorteasse uma palavra do envelope, a lesse e sem mostrar aos colegas dessem a definição dela. Os colegas deveriam adivinhar qual era o lema da acepção dada. Na sequência, o grupo todo colaborava com mais informações a respeito daquela palavra sorteada, se necessário. Assim, cada aluno ficou responsável por definir duas entradas.

No final da aula, foi pedido aos alunos que levassem as palavras para casa e com a ajuda dos dicionários e dos textos paralelos trabalhados em aulas anteriores empregassem uma definição definitiva das entradas em língua espanhola. Nesse momento não foi pedido nem definida nenhuma cultura ou país específico, cabendo ao aluno fazer essa escolha. Com isso, abrimos uma atividade no *Moodle* para que eles postassem as definições das entradas sorteadas em aula, justificando a fonte que contribuiu para as respectivas acepções. O objetivo desta aula foi revisar o léxico e os elementos natalinos que apareceram no vídeo, para complementar os relatos pessoais e também reafirmar o léxico presente, para isso, esse momento foi baseada no léxico da Espanha, já

que o texto de partida era espanhol. Além disso, instigar os alunos sobre como definir uma entrada/ um lema, que elementos são importantes na definição de uma palavra, o que não pode faltar, de onde devem sair as referências. Visto que na aula anterior, na sexta aula, foi exposto para os alunos uma apresentação em slides de quais eram as propriedades do glossário e como deveriam ser realizadas as definições das entradas. Desse modo, retomar e reafirmar os elementos estudados para que os alunos assimilassem mais sobre os elementos de um glossário e como eles se apresentam.

No final da aula houve a aplicação do questionário, com as perguntas do Módulo III:

Quadro 18: Questionário Módulo III

1. A presença dos textos paralelos colaborou para que você ampliasse o seu conhecimento na língua espanhola? Justifique sua resposta.
2. Você acredita que com apenas os textos paralelos seriam suficientes para ter um entendimento e fazer uma tradução adequada dos elementos encontrados no texto de partida? Justifique sua resposta.

Fonte: A autora.

Quadro 19: Resumo da sétima aula e fim do Módulo III

6ª etapa: Módulo III	Passo 1	Assistir novamente o vídeo “La Navidad en España y América Latina
	Passo 2	Realização da Atividade de Revisão
	Passo 3	Definir as palavras sorteadas
	Passo 4	Responder o questionário do Módulo III

Fonte: A autora.

O **Módulo IV** foi aplicado na oitava aula, e o intuito deste módulo foi dar início à construção dos glossários.

Foi solicitado igualmente aos discentes que selecionassem elementos/palavras dos relatos pessoais deles para dar início à produção dos glossários. Assim sendo, o primeiro passo foi destacar as palavras que eles considerariam interessantes e passíveis de estarem presentes nos glossários. Entre todos, definimos que a audiência eram hispanofalantes. Neste momento podiam/deveriam fazer uso dos dicionários (impressos e digitais/ monolíngues e bilíngues), e dos textos paralelos, conforme apareciam as dúvidas e sentissem necessidade de usá-los.

Nesta aula foi requerido aos alunos para postar a 3ª versão dos relatos, no *Moodle*, até o final do dia. Não foi aplicado nenhum questionário nesta aula e tampouco nas próximas duas aulas.

Quadro 20: Resumo da oitava aula

7ª etapa: Módulo IV	Passo 1	Seleção das entradas/ dos lemas para os glossários
	Passo 2	Finalizar e entregar a 3ª versão das narrativas natalinas

Fonte: A autora.

Ainda no **Módulo IV** a nona aula, foi destinada aos primeiros rascunhos, denominadas versões, dos glossários. Para este módulo a nossa proposta foi fazer com que os alunos atentassem ao léxico que fora escolhido, dando ênfase para os elementos que compõe o sintagma nominal e verbal. Neste caso, os discentes deveriam pensar nos adjetivos, substantivos, e outros elementos que fossem fazer parte das entradas e das definições dos materiais.

Nesta aula solicitamos, com o intuito de fazer os alunos retomarem as atividades de oralidade, que gravassem um áudio dos relatos e postassem no *Moodle*, visto que neste momento deveriam postar a última versão dos relatos escritos. Para isso, foi disponibilizado no AVEA uma atividade separada para essas duas postagens. Esse momento de fazer os alunos gravarem seus relatos foi pensado para que eles pudessem trabalhar a habilidade da oralidade, ainda que o foco do tópico fosse a produção escrita. Mas, por ser uma disciplina de língua espanhola, entendemos que além da escrita a oralidade também deve ser trabalhada, porque estamos formando futuros professores de língua e não meros aprendizes de espanhol.

A décima aula não foi presencial, para que os alunos finalizassem o “esqueleto” dos glossários. Pois foram orientados a entregar a 1ª versão dos glossários na décima primeira aula. Esta foi no laboratório de informática para que os alunos finalizaram a 1ª versão dos glossários e postaram no *Moodle*. Como a aula foi no laboratório, foi possível afinar os elementos destacados e buscar mais informações para melhorar as entradas e as definições, segundo o contexto das narrações e da temática natalina. Também tiveram a oportunidade de sanar algumas dúvidas ainda referentes às escolhas das entradas e das definições dos glossários.

Quadro 21: Resumo da nona, décima e décima primeira aulas

8ª etapa: Módulo IV	Passo 1	Melhora das entradas/ dos lemas para os glossários
	Passo 2	Seleção das definições/ acepções dos glossários
	Passo 3	Gravação da última versão da narrativa
	Passo 4	Entrega da última versão da narrativa
	Passo 5	Entrega da 1ª versão dos glossários

Fonte: A autora.

Na décima segunda aula, foi aplicada uma prova escrita, a professora da disciplina e os alunos definiram que seria importante retomar alguns elementos gramaticais como sintagma nominal, sintagma verbal, e os elementos que compõe esses dois sintagmas.

A décima terceira não foi aula presencial para que os alunos pudessem aprimorar a 2ª versão do glossário.

A décima quarta aula foi realizada no laboratório de informática. Todos os alunos haviam recebido as revisões e comentários da 2ª versão dos seus glossários, sendo com isso possível melhorá-las. Essas duas últimas aulas foram pensadas para que ajustassem o glossário ao gênero textual. Os alunos foram instruídos a entregar a 2ª versão ao final da décima aula, e que para isso deveriam levar alguns elementos em conta para a próxima versão: ajustar as acepções fazendo ligação entre as definições das referências encontradas interligando-as no contexto dos relatos pessoais. Isto é, os alunos deveriam aproveitar as definições encontradas nos dicionários e nos textos sobre o Natal unindo com o contexto dos relatos.

Na décima quinta aula, foi feita a correção da prova; além disso, este momento foi destinado para sanar dúvidas referentes aos exercícios do exame. O intuito dessa aula era retomar elementos que haviam sido estudados e focar na forma, já que são alunos de nível entre iniciantes e intermediários.

Na décima sexta e décima sétima aulas, trabalhamos com a 3ª versão dos glossários. Os alunos foram orientados a seguir as seguintes recomendações: que as acepções deveriam vir próprias, quer dizer, apresentar as definições finais unidas aos contextos dos relatos pessoais. E também deveriam seguir as seguintes configurações: **Lema** - é a definição do aluno, suas características e que venham interligadas ao contexto da narrativa. Exemplo³²: “**Abeto** - es un árbol artificial, que mide cerca de 50 cm, es de color verde. Sirve para ser decorado con

³² Este exemplo foi retirado do glossário de um dos alunos.

adornos navideños”. O lema deveria aparecer em negrito, a primeira letra maiúscula e as demais letras minúsculas. As definições todas em letras minúsculas e sem nenhuma marcação. Apenas deveria ser destacada a palavra que se mantivesse em português, estas deveriam aparecer em itálico. Caso aparecesse alguma referência do texto nas definições, essas deveriam vir entre aspas.

No final do Módulo 4, foi aplicado o último questionário, este com as seguintes perguntas:

Quadro 22: Questionário Módulo IV

Quais foram as ferramentas (dicionários, textos paralelos, fotos, enciclopédia etc.) que você utilizou para a construção do glossário?

Em que momentos o(s) dicionário(s) foram utilizados nessa(s) atividade(s)?

Você acredita que a construção do glossário colaborou para que você ampliasse seu conhecimento em língua espanhola?

() Sim
() Não

Justifique a sua resposta e se a sua resposta foi sim, mencione em quais aspectos houve tal ampliação.

Fonte: A autora.

As últimas duas aulas (décima oitava e décima nona) foram destinadas às apresentações. Foi feito um sorteio e cada aluno ficou responsável em ler para os colegas a narrativa que lhe foi sorteada. Assim sendo, ao final de cada uma das aulas, foram feitos comentários gerais relacionados às apresentações do dia. O objetivo da leitura dos relatos pessoais foi pensado e planejado com o intuito de que fosse contemplado a oralidade, previsto na ementa e no programa da disciplina e com isso além de exercitar a escrita os alunos tiveram momentos de exercitar questões como fonética e fonologia, melhorar a pronúncia das palavras, de fonemas, já que o foco da disciplina é a morfologia da língua espanhola.

Quadro 23: Resumo da décima segunda, terceira, quarta, quinta, sexta, sétima, oitava e nona aulas

9ª etapa:	Passo 1	Prova escrita
Módulo IV	Passo 2	Correção da prova

	Passo 3	Entrega da 2ª e 3ª versão dos glossários
	Passo 4	Apresentações das narrações e dos glossários sorteados
	Passo 5	Resposta questionário Módulo IV

Fonte: A autora.

Para finalizar o tópico, no vigésimo encontro fizemos um encerramento com comentários gerais, a professora destacou alguns pontos sobre o tópico, sobre os assuntos abordados, os alunos tiveram voz e também pontuaram questões trabalhadas e o olhar deles como produtores dos textos. Foi realizado um encerramento mais descontraído, com um lanche ao final da aula.

4.3.2 Instrumento de pesquisa - dos relatos pessoais aos glossários

O objeto de estudo da presente pesquisa foi a construção de glossários como estratégia tradutória em sala de aula, mas para que os glossários pudessem ser produzidos era preciso termos um texto de partida. No início da proposta, havíamos pensado na possibilidade de buscar um texto pronto da internet que falasse sobre o Natal, porém percebemos que correríamos um grande risco de que o material final não seria uma produção textual atrativa e tampouco faria sentido para os alunos. Eis que surgiu a ideia de ampliar a proposta com o intuito de aproximar mais os alunos ao produto final.

Assim, surgiu a ideia de pedir que, dentro da temática Natal, por estarmos trabalhando no segundo semestre do ano, por ser o Natal uma data especial para a maioria das pessoas, por trazer boas lembranças, bons sentimentos e por acreditarmos que todos possuem uma história de Natal a ser contada, foi solicitado que cada aluno redigisse uma narrativa natalina. Esta não precisava ser real, poderia ser fictícia, visto que, na atividade de apresentação e na atividade diagnóstica (explicadas em seções anteriormente), alguns alunos relataram às professoras que não se sentiam à vontade com o tema por não terem o costume de comemorar o Natal ou por não terem boas lembranças. Por isso, deixamos claro que os relatos pessoais não precisariam ser reais, mas que necessariamente deveriam ser sobre o Natal e dentro do texto deveriam aparecer personagens (fossem eles reais ou fictícios).

Inicialmente, pedimos que fizessem um Mapa de Ideias, segundo Cassany (2004, p. 58), o qual afirma que o mapa de ideias ou mapa conceitual “são uma forma visual de representar nosso pensamento.

Consiste em desenhar em um papel as associações mentais das palavras e ideias que nos ocorrem na mente³³. No caso, era preciso que, em um primeiro momento, os alunos conseguissem resgatar informações e lembranças importantes sobre o Natal e expusessem de alguma maneira. Como já mostramos anteriormente a figura do mapa, foi disponibilizado aos alunos um mapa pré-construído, com a palavra “La Navidad” no centro, e a partir dessa palavra saiam ramificações para preencherem com as datas mais importantes e eventos que estivessem relacionados às datas.

Além disso, a partir do mapa de ideias, pedimos então que elaborassem a 1ª versão da narrativa natalina. O objetivo da 1ª versão era fazer com que os alunos pontuassem todos os elementos que estivessem relacionados ao Natal deles. Por isso, a nossa primeira correção foi pedir que os elementos natalinos fossem ampliados.

Sobre isso, é importante destacar que pedimos quatro versões dos relatos pessoais; assim, as três primeiras foram consideradas como rascunhos e a última versão é que foi considerada a última versão. A partir da 3ª versão e da última versão, foram criados os glossários. Mas, os rascunhos tiveram sua importância, porque como entendemos a produção textual um processo de escrita, assim todas as versões serão consideradas nesta pesquisa, a fim de avaliar exatamente a progressão escrita. Nos escritos de Cassany (1996, p. 14) se afirma:

Os escritores só publicam as versões finais de seus textos e os leitores também se interessam apenas por essas. O material intermediário que se produz durante o processo de composição (em qualquer de suas formas: listas, esquemas, rascunhos, notas, anotações, correções etc.) é destruído porque não tem interesse para a sociedade. São poucos os rascunhos de obras literárias que são mantidos e não existe um interesse especial em ler ou estudá-los. (CASSANY, 1996, p. 14)³⁴.

³³ No original: “Son una forma visual de representar nuestro pensamiento. Consiste en dibujar en un papel las asociaciones mentales de las palabras e ideas que se nos ocurren en la mente.”

³⁴ No original: “Los escritores sólo difunden las versiones finales de sus textos y los lectores también se interesan sólo por éstas. El material intermedio que se produce durante el proceso de composición (en cualquiera de sus formas: listas, esquemas, borradores, notas, apuntes, correcciones, etc.) se destruye porque no

Apesar da afirmação acima, iremos dar atenção e importância para os rascunhos e apontamentos realizados pelos alunos.

Dando seguimento, na 2ª versão revisada e corrigida pelas professoras, os alunos apresentaram seus textos com os elementos natalinos mais ampliados e muito apresentaram novas informações. A maioria buscou atingir o propósito da atividade. Da 2ª para a 3ª versão, levamos em consideração os aspectos léxico-gramaticais nas nossas correções. Sendo assim, passamos dos elementos extratextuais para os intratextuais. Nesse momento, nos pautamos em corrigir erros de língua espanhola e elementos de coesão e coerência textual, além de fazer com que os relatos pessoais fossem se adequando mais ao gênero textual.

Da 3ª para a última versão, verificamos se todos os elementos da 1ª, 2ª e 3ª versões haviam sido contemplados; caso faltasse melhorar um dos aspectos, eles eram pontuados novamente. Afinal, para cada versão, foram pedidos e corrigidos diferentes pontos; assim, para a última versão, era preciso que o texto apresentasse boa tessitura, coerência e coesão textual, além de abarcar aspectos relacionados ao tema.

Em um primeiro momento, relatos pessoais foram pensados não como produção final, mas que servissem apenas de TB para que os alunos pudessem construir os glossários. Mas, como parte do processo, não podemos desconsiderá-las, pois são fatores importantes para a composição dos glossários.

Para dar sequência, explanaremos sobre a construção dos glossários e como se deu a fusão entre a teoria funcionalista de tradução com a teoria do processo de composição textual, esta apresentada por Cassany e aquela por Nord.

4.3.3 Glossário em LE - interface entre Nord e Cassany & Koch

Como mencionamos anteriormente, para que os alunos pudessem produzir os glossários era preciso que partissem de algum texto que lhes servissem de base. Por isso, surgiu a ideia da produção dos relatos pessoais.

Terminados os relatos pessoais, dentre tantas versões, demos início ao processo de construção dos glossários. Estes começaram a ser pensados entre a 3ª e a última versão das narrações.

Assim, o primeiro passo foi orientar os alunos para que pudessem começar a pensar e a destacar os elementos mais significativos dos relatos, para os quais caberiam explicações aos leitores. Nesse momento, houve muita resistência por parte dos alunos, pois muitos afirmaram que não havia quase nenhuma ou poucas palavras para compor seus glossários. Sendo assim, tentamos esclarecer que cada elemento específico, dos textos narrativos, era passível de aparecer nos glossários, por serem esses elementos exclusivos de cada texto.

Dessa maneira, como os relatos pessoais, os glossários foram realizados em várias versões, levando em consideração que a produção dos glossários também faz parte do processo tradutório.

Em um primeiro momento, havíamos pensado na possibilidade dos alunos construírem glossários bilíngues, a fim de que pudessem trabalhar com o par de línguas português-espanhol; mas, por questões de planejamento e tempo, vimos que o mais coerente seria trabalhar à exaustão os relatos pessoais com os alunos e focar na produção de glossários monolíngues, a fim de que o trabalho final fosse mais consistente e bem realizado.

A partir dessa decisão, para a 1ª versão, pedimos aos alunos que entregassem o glossário, tendo os seguintes elementos:

- Que mantivessem os lemas em ordem alfabética;
- Que as acepções tivessem relação com o relato pessoal e que os exemplos de acepções, buscados em textos paralelos (dicionários, enciclopédias, textos sobre o Natal), tivessem relação com os relatos pessoais;
- Que as acepções fossem pontuais e resumidas;
- O uso de imagens não era permitido para exemplificar as acepções;
- As referências utilizadas como exemplos deveriam ser indicadas nos glossários.

Vemos, a seguir, exemplo da 2ª versão recebida de um dos alunos:

Quadro 24: Exemplo de um dos alunos da 1ª versão do glossário

ARBÓL NATURAL - Es un pino natural que representa la Navidad, que se decorado con bombillas navideñas, lazos, estrellas y bolas de colores.

- Árbol, natural o artificial, que se decora con luces, adornos y regalos para celebrar la Navidad. (Referencia: <http://dle.rae.es/?id=3QPp95d>)

- Planta perenne de tronco leñoso y elevado que se ramifica a cierta altura del suelo: he plantado tres árboles en el jardín.
(Referencia: <http://www.wordreference.com/definicion/%C3%A1rbol>)

Fonte: Material produzido por aluno

Para a 2ª versão dos glossários, pedimos aos alunos que afinassem mais as aceções no sentido de aproximá-las ao sentido dos textos narrativos, segundo os lemas e os exemplos apresentados de outras referências.

Vemos, no quadro 25, exemplo da 2ª versão recebida de um dos alunos:

Quadro 25: Exemplo de um dos alunos da 2ª versão do glossário

ARBÓL NATURAL - Es un pino natural de tamaño medio, más o menos un metro de altura, que para mí representa el árbol de Navidad, que se decora con bombillas navideñas, lazos, estrellas y bolas de colores.

- Árbol, natural o artificial, que se decora con luces, adornos y regalos para celebrar la Navidad. (Referencia: <http://dle.rae.es/?id=3QPP95d>)

- Planta perenne de tronco leñoso y elevado que se ramifica a cierta altura del suelo: he plantado tres árboles en el jardín.
(Referencia: <http://www.wordreference.com/definicion/%C3%A1rbol>)

Fonte: Material produzido por aluno

Para a 3ª versão, foi necessário pedir que ajustassem as aceções segundo o contexto dos relatos pessoais, estes interligados aos lemas e aceções.

Vemos, no quadro 26, exemplo da 3ª versão recebida de um dos alunos:

Quadro 26: Exemplo de um dos alunos da 3ª versão do glossário

Árbol Natural - Es un pino natural de tamaño medio, más o menos un metro de altura, que representa el árbol de Navidad, se decora con bombillas navideñas, lazos, estrellas y bolas de colores.

Fonte: Material produzido por aluno

Já para a última versão, orientamos os alunos a deixar os lemas e as aceções no seguinte formato: **Lema** - é acompanhado de uma aceção e, para isso, deve estar conectado com a narrativa. Tudo isso, como explicado na seção 3.2.2 sobre a microestrutura do glossário.

Vemos, abaixo, exemplo da última versão recebida de um dos alunos:

Quadro 27: Exemplo de um dos alunos da última versão do glossário

Árbol natural - es un pino natural de tamaño medio, más o menos un metro de altura, que representa el árbol de Navidad, se decora con bombillas navideñas, lazos, estrellas y bolas de colores.

Fonte: Material produzido por aluno

Por fim, deu-se a produção final dos glossários e, como encerramento do tópico, realizamos um sorteio e, assim, cada aluno ficou responsável por ler e apresentar o relato e o glossário de um colega. Enfim, as dúvidas que surgiram dos demais da turma foram sanadas com os glossários.

4.4 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS RELATOS PESSOAIS

Deixamos os critérios para análise dos textos por último, afinal entendemos que dentro da hierarquização da proposta era preciso, primeiro, apresentar todos os parâmetros que compuseram este trabalho e, por fim, como esses iriam ser avaliados. Assim, apresentamos como funcionam os planos de ensino, expondo, primeiro, todos os elementos que farão parte da disciplina e, por último, a avaliação que será feita durante o semestre.

Sendo assim, os critérios de análise nos serviram como suporte para poder verificar se a produção dos relatos pessoais e a construção dos glossários contribuíram para o desenvolvimento da escrita dos alunos e para evolução de aprendizagem de ELE.

Apresentamos os elementos de textualidade que compuseram o modelo que elaboramos para a realização dessa investigação (exposto no capítulo III). Iremos ainda descrever a forma como esses elementos foram constatados nos relatos e nos glossários dos alunos. Para isso, iremos seguir a ordem dos elementos conforme aparecem no nosso modelo. Primeiramente, trazemos os elementos extralinguísticos: legitimidade social, funcionalidade comunicativa, semanticidade, referência à situação e intencionalidade. Em seguida, os critérios intralinguísticos: adequação, normativa, coesão, coerência, outros.

4.4.1 Elementos extralinguísticos

A escolha desses critérios foi realizada para buscar encontrar mecanismos que contribuíssem na avaliação da análise dos resultados da nossa pesquisa.

Sobre isso, Koch (2014, p. 16 e 17) nos apresenta os elementos extralinguísticos e explica a função de cada um deles os quais iremos complementar com elementos que fizeram parte da avaliação e que são elementos base para se ter um texto narrativo.

• **Legitimidade social:** É o “texto como manifestação de uma atividade social legitimada pelas condições sociais”; isto é, neste item, levaremos em conta os fatos relatados, considerados como reais ou fictícios. Pois para que um texto seja narrativo preciso que haver um fato, uma história a ser narrada.

• **Funcionalidade comunicativa:** É o “texto como unidade de comunicação”; em relação a esse tema, levaremos em consideração que para que um texto seja considerado uma narrativa, este deve ter três fases: a introdução, o conflito ou meio da história e o desenlace ou a conclusão. Também consideramos a presença de narradores nas histórias.

• **Semanticidade:** É o “texto em sua função referencial com a realidade”; neste momento a avaliação acerca dos relatos pessoais está pautada nos elementos de ambientação, tempo e espaço ao que os relatos apresentados pelos alunos apresentam. De acordo com Koch e Elias (2015, p. 11), esta “é uma atividade interativa altamente complexa de produção dos sentidos”, e para isso se realiza “com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização”, porém, requer “a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”.

• **Referência à situação:** É o “texto como reflexo de traços da situação comunicativa”; com esse elemento, buscamos aproximar os alunos/autores dos textos como parte-participantes da situação, fazendo com que eles percebessem que o sentido do texto se dá a partir da interação texto-sujeito, e essa interação é possível apenas quando temos a leitura do texto. Para isso, levamos em conta nesse momento as questões referentes aos narradores dos relatos pessoais, como estes se apresentam, bem como os demais personagens dos textos. Existe mais de um personagem, quem são, como são apresentados, qual a importância deles para as histórias etc.

• **Intencionalidade:** É o “texto como uma forma de realização de intenção; fazer com que o conjunto de ocorrências verbais possa constituir um instrumento textual coesivo e coerente”, capaz de realizar suas intenções, isto é, “atingir uma meta especificada em um plano; em sentido amplo, abrange todas as maneiras como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar seus objetivos”. Como podemos perceber no trecho de Koch e Elias (2015, p. 10), “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”. Sendo assim, buscamos identificar a intenção de cada aluno, autor dos textos, de maneira que conseguissem atingir o objetivo, produzir um texto narrativo em língua espanhola de maneira que seja lido e compreendido por um nativo da língua ou mesmo nativos de outras línguas que sejam aprendizes da língua espanhola.

4.4.2 Elementos Intralinguísticos

Sobre os elementos que seguem, buscamos fazer referência nos critérios apresentados por Cassany (2014, p. 28 a 32):

• **Adequação:** “Nenhuma pessoa de uma mesma comunidade fala e escreve da mesma maneira, tampouco utilizam a língua do mesmo jeito nas diferentes situações comunicativas”³⁵. Quando nos referimos à adequação, estamos falando sobre a seleção da variedade linguística, se o indivíduo fala/escreve usando uma linguagem padrão ou não padrão; e se fala formal ou informal; se usa uma linguagem objetiva ou subjetiva; qual estilo e fórmula utilizam para se expressar em uma determinada língua, se fizeram uso de pronomes pessoais, de tratamento etc. Além disso, neste elemento, percebemos que cada aluno (apesar de receber como encargo de atividade o mesmo gênero textual, o mesmo tema, e realizar as mesmas atividades, participando das mesmas conversas) possui um estilo de escrita e se posiciona diante do texto (oral e escrito) com especificidades e peculiaridades particulares.

• **Formas de Coesão:** É “a propriedade do texto que conecta as diferentes frases entre si mediante as formas de coesão”³⁶. Esse

³⁵ No original: “Todos los miembros de la comunidad lingüística no hablan ni escriben de la misma forma, tampoco utilizan la lengua del mismo modo en las diferentes situaciones comunicativas.”

³⁶ No original: “es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión”.

mecanismo assegura que uma frase estará conectada com as demais, fazendo com que a interpretação de cada frase tenha relação com as outras, assegurando a compreensão do significado global do texto. As diferentes frases de um texto são compostas por elementos que juntos forma a coesão do texto. Esses mecanismos são diversos podendo ser: repetições ou anáforas; relações semânticas entre as palavras; enlces ou conectores frasais etc. Para sermos mais precisos neste item, levamos em conta a coesão léxica e a coesão gramatical. Para a primeira, consideramos os seguintes aspectos: repetição, sinonímia, antonímia, hiperonímia e hiponímia. E para a segunda, consideramos os aspectos: elipse; conectores e referência.

• **Coerência:** “A coerência é a propriedade do texto que seleciona a informação (relevante/irrelevante) e organiza a estrutura comunicativa de uma determinada maneira”³⁷. Para que todos os relatos pessoais seguissem uma mesma coerência, pedimos aos alunos que os textos tivessem no mínimo umas vinte linhas e no máximo duas páginas. Isso porque tivemos alunos das mais diversas maneiras de escrita; desde aquele que escreveu apenas dez linhas na 1ª versão, como aquele que na 1ª versão apresentou quatro páginas. Por isso, delimitamos um número mínimo e máximo de espaço. Conforme foram corrigidas as versões, pedíamos que alguns ampliassem os elementos do texto, enquanto que outros deveriam suprimir algumas informações que não eram relevantes. É também nesse elemento linguístico que os alunos deveriam estruturar seus relatos pessoais em ordem cronológica e de compreensibilidade, escolher as palavras que fossem mais adequadas ao tema e ao texto, a saber, “é um tipo de esquema que contém todas as informações do texto e as classifica segundo sua importância e suas inter-relações”³⁸.

Correção gramatical: Neste tópico, entram os conhecimentos gramaticais de fonética e ortografia, morfossintaxe e léxico; neste espaço entram também os elementos relacionados “à disposição do texto no espaço do papel”³⁹, “se trata do conjunto de convenções sociais que regulam a apresentação dos escritos”⁴⁰.

³⁷ No original: “la coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada”.

³⁸ No original: “es un tipo de esquema que contiene todas las informaciones del texto y las clasifica según su importancia y sus interrelaciones”.

³⁹ No original: “la disposición del texto en el espacio del papel”.

⁴⁰ No original: “se trata del conjunto de convenciones sociales que regulan la presentación de los escritos”.

4.5 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS GLOSSÁRIOS

Faz parte do processo de criar materiais lexicográficos a determinação de critérios para a seleção dos elementos lexicais que irão compor a nomenclatura. Os lexicógrafos e terminógrafos contam hoje com diversas ferramentas que auxiliam nas construções de materiais lexicográficos e terminológicos. Mas, esse fato não impede de haver a criação de matérias como dicionários e glossários a partir da intuição pessoal de profissionais. Esse fato é confirmado por Kilian, Bocorny, Wilkens e Villavicencio (2012, p. 283), quando afirmam que “em alguns países como a França, por exemplo, a Lexicografia baseada na intuição (intuition - based lexicography) continua sendo uma prática comum nos processos de criação de obras lexicográficas e terminográficas”. Quer dizer, com a presença da Linguística de Corpus, os computadores e as ferramentas de análise linguística, se conseguiu “a criação de listas de palavras de uma língua conforme sua frequência”. Esses recursos possibilitaram que as palavras de uma língua ou de uma linguagem especializada pudessem ser compiladas para os dicionários. Porém, os critérios de frequência nem sempre são decisivos, visto que léxicos com pouca frequência também são importantes para que o conteúdo de um texto específico ou de uma área específica sejam entendidos e, por isso, devem ser levados em consideração na hora da confecção dos materiais terminológicos. Assim, para Kilian, Bocorny, Wilkens e Villavicencio (2012, p. 283), “a *Function Theory of Lexicography*, ao incorporar ao processo de criação de produtos lexicográficos especializados o conceito de *user needs* como critério de seleção de termos”, contribui para que “os produtos terminográficos para aprendizes tornem-se ferramentas imensamente mais úteis para seus usuários-alvo”.

Baseado no exposto, para o presente trabalho serão considerados os seguintes critérios para análise dos glossários:

- (a) a indicação de léxicos desconhecidos pelos alunos;
- (b) a indicação de palavras importantes por parte dos professores especialistas;
- (c) a frequência dos léxicos nos textos;

Além desses critérios descritos acima, levaremos em conta para cada versão também os seguintes elementos:

Para a 1ª versão, os glossários devem apresentar os seguintes pontos:

- Manter os lemas em ordem alfabética;
- Manter relação entre a narrativa e as acepções;

- As acepções devem ser pontuais e resumidas;
- Não é permitido o uso de imagens;
- As referências das acepções devem ser mencionadas, indicar o site ou material e citar a fonte.

Na 2ª versão, além dos elementos acima, devem afinar mais a escolha dos lemas, das acepções e dos exemplos apresentados (referências retiradas de outros materiais);

Na 3ª versão, devem ajustar as acepções interligando com os relatos pessoais e as referências; não deverão aparecer exemplos de acepções; nesta fase, devem aparecer apenas os verbetes dos alunos.

Na última versão, devem ajustar os lemas e as acepções no formato pedido, a saber: “**ABETO** - es un árbol artificial, posee 50 cm de altura, es de color verde. Sirve para colgar adornos navideños, normalmente se usa en la época de navidad.”

Para finalizar o capítulo e dar início à análise dos dados, expomos novamente as perguntas que guiam a nossa pesquisa, a saber:

1. Quais as contribuições da SD na elaboração da tradução/produção textual dos Relatos Pessoais (narrativas) e da construção dos Glossários no ensino de LE?
2. Quais são os culturemas natalinos que aparecem com maior frequência nos relatos e seus reflexos na ampliação do léxico em LE?
3. Qual a representatividade e relevância da tradução desses culturemas para a compreensão de sentido ao Leitor Meta?

Assim, pretendemos, no capítulo seguinte, identificar elementos que nos sirvam de prova, a fim de responder nossos questionamentos.

CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, apresentamos a análise dos dados de nossa pesquisa. Inicialmente, expomos aspectos introdutórios da análise; em seguida, a análise dos relatos pessoais segundo critérios extralinguísticos; depois, a análise dos relatos pessoais segundo critérios intralinguísticos; a seguir, a análise de elementos para elaboração dos glossários e dos culturemas identificados; e, por fim, a apresentação dos resultados e discussões das respostas dos questionários.

5.1 INTRODUÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

O total de trabalhos recebidos durante o Tópico 02 somaram 23 atividades realizadas, porém das 23 faremos a análise de 13. Isso porque entendemos que a SD e a produção de textos fazem parte de um processo, bem como já explicamos anteriormente. Assim sendo, faremos a análise de 13 atividades por considerarmos que, dos 23 alunos que entregaram suas atividades, 13 cumpriram e realizaram todas as etapas das atividades propostas, entregando respectivamente todas as versões nas datas pré-determinadas e fizeram as alterações dentro dos prazos estipulados para as atividades.

A SD foi desenvolvida e aplicada durante os meses de setembro e outubro de 2016, totalizando vinte encontros (presenciais e não presenciais). Os encontros não presenciais foram essenciais para que os alunos pudessem realizar todas as atividades, obtendo resultados finais satisfatórios.

Além disso, convém informar que não iremos analisar todos os elementos extralinguísticos e intralinguísticos dos 13 relatos, pois seria um trabalho herculano. Mas, para cada elemento extra e intralinguístico, buscamos selecionar os relatos que mais se destacavam. Primeiro, realizamos o levantamento dos citados elementos em todos os relatos; em seguida, selecionamos aqueles relatos que apresentavam maior número de elementos para a análise.

Assim, a nosso ver, a pesquisa não ficará demasiadamente extensa, cansativa e, ainda, acreditamos que, com os recortes realizados, conseguiremos mostrar o processo como um todo e as progressões dos alunos, a fim de conseguir responder as nossas perguntas guiadoras da presente pesquisa.

Do mesmo modo, faremos com os glossários. Como são 13 glossários, com 4 versões cada, selecionamos aqueles que atendem aos nossos objetivos, com a intenção de mostrar o processo de progressão textual, linguística e cultural.

Para dar início a essa sessão é preciso destacar que exibiremos, em seguida, cinco (5) elementos extralinguísticos e quatro (4) elementos intralinguísticos. Mas, o importante é que, para preservar a identidade dos nossos participantes, retiramos os nomes deles e os identificamos como “aluno Ax”. O “x” representará a variável dos alunos de 1 a 13. Como explicamos anteriormente, a análise que faremos será baseada nas atividades de 13 alunos e, para nos localizar e sabermos a sequência dos relatos e dos glossários, identificamos cada um com um número.

5.2 ANÁLISE DOS RELATOS PESSOAIS SEGUNDO CRITÉRIOS EXTRALINGUÍSTICOS

Iniciamos a análise dos relatos pessoais usando os chamados critérios extralinguísticos. Apresentaremos os fatores extralinguísticos da (I) Legitimidade Social; (II) Funcionalidade comunicativa; (III) Semânticidade e (IV) Intencionalidade.

5.2.1 Análise do Fator Extralinguístico: Legitimidade Social

O primeiro critério de análise dos relatos pessoais, segundo os fatores extralinguísticos, é a “Legitimidade social”. Esse item tem como princípio mostrar que o texto é uma manifestação e faz parte de uma atividade social legitimada pelas condições sociais. Como veremos nas análises abaixo, buscamos fazer com que os textos apresentados pelos alunos fossem os mais legítimos e originais possíveis, pois com a atividade do Mapa de ideias buscamos fazer um resgate, na memória de cada um, de fatos e acontecimentos relacionados ao Natal e, com isso, que pudessem esboçar as primeiras versões dos relatos. Assim, para esse elemento, consideramos as palavras de Koch (2014, p. 13), que ressalta “**a teoria da atividade verbal**” e afirma ainda que “seu objetivo é verificar como se conseguem realizar determinadas ações ou interagir socialmente através da linguagem”; isto é, no primeiro ponto de análise, vamos buscar, em todas as versões, inclusive na atividade diagnóstica, elementos que sejam de cunho narrativo e descritivo, considerando a possibilidade dos relatos serem reais e/ou fictícios.

Para este tópico, seleccionamos trechos dos relatos pessoais dos alunos A2, A6, A8, A9 e A13, por considerarmos que os demais se enquadram de maneira parecida aos que foram selecionados. Vemos:

Quadro 28: Critérios de análise: Legitimidade Social – Aluno A2

Atividade Diagnóstica	01/12 Monta el árbol de Navidad 24/12 El día para hacer las comidas para la cena después de la medianoche y reunir las personas más íntimas		
1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>como hoy vivo muy lejos de ellos, entonces celebro con mis amigos más íntimos... Los preparativos navideños, empiezan en mi casa más o menos en el día 1ª de diciembre... La Nochebuena es en el día 24 de diciembre, víspera del día de la navidad. Donde hacemos las comidas para la cena que es después de la medianoche y uno de los platos que no puede falta, es con bacalao que a mí me encanta el rico sabor... En la medianoche, nos deseamos feliz navidad y es la hora en que intercambiamos los regalos y celebramos con la cena muy rica y</p>	<p>como hoy vivo muy lejos de ellos, entonces conmemoro con mi amor y mis amigos más íntimos... Los preparativos navideños, en la casa de mis padres y en mi casa alquilada que vivo hoy y que comparto con una de mi mejor amiga de y mi novio, empiezan más o menos en el primer día de diciembre... La Nochebuena es en el día veinticuatro de diciembre, víspera del día de la navidad. Donde hacemos las comidas para la cena que es después de la medianoche y uno de los platos que no pueden faltar, es con bacalao</p>	<p>como hoy vivo muy lejos de ellos, entonces conmemoro con mi amor y mis amigos más íntimos... Los preparativos navideños, en la casa de mis padres y en mi casa, que comparto con una de mis mejores amigas y con mi novio, empiezan más o menos en el primer día de diciembre... La Nochebuena es víspera de la Navidad, en esa noche hacemos las comidas para la cena. Esta suele ser después de la medianoche y uno de los platos que no pueden faltar es el bacalao que a mí me encanta el</p>	<p>como hoy vivo muy lejos de ellos, entonces conmemoro con mi amor y mis amigos más íntimos... los preparativos navideños empiezan más o menos en el primer día de diciembre... La Nochebuena es víspera de la Navidad, en esa noche hacemos las comidas para la cena. Esta suele ser después de la medianoche y uno de los platos que no pueden faltar es el bacalao que a mí me encanta su rico sabor y el “vatapá do Pará” con camarones, que es un plato típico de mi ciudad natal....</p>

diferenciada de los otros días y brindamos con champagne o vinos.	que a mí me encanta el rico sabor y el “vatapá do Pará” con camarones, que es un plato típico de mi ciudad natal... En la medianoche, brindamos con champagne o vinos y es un momento lindísimo.	rico sabor y el “vatapá do Pará” con camarones, que es un plato típico de mi ciudad natal... A la medianoche brindamos con vinos o cervezas y es un momento lindísimo.	A la medianoche brindamos con vinos o cervezas y es un momento lindísimo.
---	--	--	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

Percebemos que o aluno A2, na atividade diagnóstica, aponta como ponto de partida duas datas, a saber, primeiro de dezembro e 24 de dezembro. Para a primeira data, ele registra que se faz a montagem da árvore de Natal. E, no dia 24, ele afirma que é o dia de preparar a ceia e, depois da meia noite, se reunir com as pessoas mais próximas.

Já nos trechos destacados no quadro 29, desde a 1ª versão até a última versão, percebemos uma coerência nas ideias. Afinal, ele menciona a questão do dia de montar a árvore e, ainda, apresenta uma narrativa, com muito mais detalhes, sobre o dia 24.

O aluno enfatiza o fato de morar longe da família e, por esse motivo, ele segue mantendo a tradição familiar; isto é, mantém as datas da casa dos pais, não deixa de realizar as atividades que antes fazia com a família, mas que, atualmente, por conta da distância, ele celebra com amigos e com seu/sua namorado(a).

Em seguida, quando se refere à noite do dia 24 de dezembro, percebemos que mesmo o aluno estando distante de casa, ele faz questão de manter a tradição e comemorar como se faz na casa dos pais, com pratos típicos do Norte. No trecho destacado, temos a presença do “vatapá do Pará”. No caso, ainda que em alguns estados do Nordeste e do Norte se tenha o costume de comer vatapá, no Pará há ingrediente ou maneira de fazer que se destaca de outras partes do Brasil. Percebemos que o aluno, neste momento, teve a preocupação de indicar ao seu leitor a cidade de origem e isso vai ao encontro do que Nord (2016, p. 41) destaca, a saber: “a recepção de um texto depende das expectativas dos receptores, que é determinada pela situação em que eles recebem o

texto”. Quer dizer, como a produção do texto foi no Sul do país, o aluno como produtor do texto se preocupou em identificar, aos possíveis leitores do Sul, que na cidade de origem dele há essa cultura de comer o vatapá. Sendo assim, ele identifica ao leitor o entorno social em que está passando a história e, para isso, sente a necessidade de comunicar o receptor.

Quadro 29: Critérios de análise: Legitimidade Social – Aluno A6

Atividade Diagnóstica	01/12 Empezamos la decoración de navidad; 25/12 El almuerzo es la comida recalentada de la Noche Buena.		
1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>La navidad en mi familia es una fecha muy importante, pues es la única celebración que conmemoramos con mi abuelo.</p> <p>La preparación de navidad empieza siempre en el primer día de diciembre, cuando mi tía segunda comienza amontonar los adornos de navidad en la sala de nuestra casa de playa, donde pasamos todos juntos hasta el día 25.</p> <p>Como somos muchos tenemos un defecto y después es demasiado tarde para hacer las cosas con calma.</p>	<p>La navidad en mi familia es una fecha muy importante, pues es la única celebración que conmemoramos con mi abuelo.</p> <p>La preparación de navidad empieza siempre en el primer día de diciembre, cuando mi tía segunda comienza amontonar los adornos de navidad en la sala de la casa playa de mis abuelos.</p> <p>Como somos muchos tenemos un defecto peleamos mucho y después es demasiado tarde para hacer las cosas con calma.</p> <p>En el día 25 nos despertamos casi</p>	<p>La navidad en mi familia es una fecha muy importante, pues es la única celebración que conmemoramos con mi abuelo.</p> <p>La preparación de la navidad empieza siempre en el primer día de diciembre, cuando mi tía segunda comienza a amontonar los adornos de navidad en la sala de la casa playa de mis abuelos.</p> <p>Como somos muchos tenemos un defecto y después es demasiado tarde para arrepentirse.</p> <p>En el día 25, nos</p>	<p>La Navidad en mi familia es una fecha muy importante, pues es la única celebración que conmemoramos con mi abuelo.</p> <p>La preparación de la Navidad empieza siempre en el primer día de diciembre, cuando mi tía segunda comienza a amontonar los adornos de navidad en la sala de la casa de playa de mis abuelos.</p> <p>Como somos muchos, tenemos un defecto peleamos mucho y después es demasiado tarde para arrepentirse.</p> <p>En el día 25, nos</p>

En el día 25 nos despertamos casi en el momento del almuerzo y amontonados en la tele comemos la comida recalentada del día anterior.	en el momento del almuerzo y, amontonados en la tele, comemos la comida recalentada del día anterior.	despertamos casi en el momento del almuerzo y, amontonados en la tele, comemos la comida recalentada del día anterior.	despertamos casi en el momento del almuerzo y, amontonados en la tele, comemos la comida recalentada del día anterior.
---	---	--	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No recorte feito do relato do aluno A6, podemos perceber que, na atividade diagnóstica, são apresentadas duas datas. Dia primeiro e dia 25 de dezembro. No dia primeiro, o aluno cita que se começa a decoração de Natal. E no dia 25, o almoço é a comida do que sobrou do jantar do dia 24.

Este aluno apresenta algumas informações referentes à família, pois diz que essa época é a única que celebram com o avô. Na 1ª versão, temos que os preparativos começam dia primeiro de dezembro, quando a tia começa a decorar a casa de praia deles; mas, já da 2ª até a última versão, ela escreve que a tia começa a decoração da casa de praia dos avós. Além do local, o aluno comenta que pertence a uma família grande e, por esse motivo, acabam brigando. Por fim, temos a informação que, no dia 25, todos acordam perto da hora do almoço e acabam comendo o que sobrou da noite anterior, no caso, todos eles amontoados em frente à televisão.

Levando em consideração o recorte feito, percebemos que acima temos a presença de um texto, pois, segundo Koch (2014, p. 26), uma das características do texto é ser “uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos”. Assim, percebemos que, nesse trecho destacado, o aluno comunica ao leitor alguns elementos importantes como datas específicas, os elementos que estão implicados nessas datas e, além disso, cita que pertence a uma família numerosa, mas que, mesmo assim, fazem um encontro anual para que todos estejam com o avô.

Quadro 30: Critérios de análise: Legitimidade Social – Aluno A8

Atividade Diagnóstica	24/12 Es la víspera de Navidad, cuando preparamos la cena; 25/12 ¡Es el día de Navidad! ¡Día de abrir los regalos!
-----------------------	---

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>Ah, Navidad, como me cuesta recordar de usted tan lejos de casa, de mi familia, de mi infancia... Parece que fue ayer que esperaba ansioso por la mañana del día 25, cuando abría los tan soñados regalos... Estoy hablando de un domingo, día 24 de diciembre de 1988. La mesa estaba servida para la cena, con toda su abundancia. Tentaba entender el silencio de la espera, cuando un sonido extraño resonó de la chimenea. Para mi desesperación un grito rompió el silencio, venía de la chimenea... Era mi tío que gritaba, denunciando su identidad.</p>	<p>Ah, Navidad, como me cuesta recordar de usted tan lejos de casa, de mi familia, de mi infancia... Parece que fue ayer que esperaba ansioso por la mañana del día 25 de diciembre, cuando abría los tan soñados regalos bajo el árbol de Navidad... Estoy hablando de un domingo, día 24 de diciembre de 1988. La mesa estaba servida para la cena, con toda su abundancia. Tentaba entender el silencio de la espera, cuando un sonido extraño resonó de la chimenea. Para mi desesperación un grito rompió el silencio, venía de la chimenea... Era mi tío que gritaba, denunciando su identidad.</p>	<p>Ah, Navidad, como me cuesta recordar de usted tan lejos de casa, de mi familia, de mi infancia... Parece que fue ayer que esperaba ansioso por la mañana del día 25 de diciembre, cuando abría los tan soñados regalos bajo el árbol de Navidad... Estoy hablando de un domingo, día 24 de diciembre del año 1988. La mesa estaba servida para la cena, con toda su abundancia Tentaba entender el silencio de la espera, cuando un sonido extraño resonó de la chimenea. Para mi desesperación un grito rompió el silencio, venía de la chimenea... Era mi tío que gritaba, denunciando su identidad.</p>	<p>Ah, Navidad, como me cuesta recordar de usted tan lejos de casa, de mi familia, de mi infancia... Parece que fue ayer que esperaba ansioso por la mañana del día 25 de diciembre, cuando abría los tan soñados regalos bajo el árbol de Navidad... Estoy hablando de un domingo, día 24 de diciembre del año 1988. La mesa estaba servida para la cena, con toda su abundancia. Tentaba entender el silencio de la espera, cuando un sonido extraño resonó de la chimenea. Para mi desesperación un grito rompió el silencio, venía de la chimenea... Era mi tío que gritaba, denunciando su identidad.</p>

Fonte: A autora (Grifos da autora).

Na análise do aluno A8, percebemos uma diferença em relação aos dois primeiros alunos e a diferença está nas datas apresentadas na atividade diagnóstica. Afinal, enquanto os dois primeiros citaram datas de início da decoração natalina, esse aluno já parte diretamente para as datas relativas ao Natal. Assim, no dia 24, ele cita a preparação do jantar e, no dia 25, a abertura dos tão esperados presentes, no dia do Natal.

No início do texto, o aluno usa um recurso para que leitor perceba que a festividade de Natal é algo do passado, porque sinaliza: “como me custa lembrar de ti tão longe de casa, da minha família, da minha infância”. Em seguida, usa um tempo passado para relatar um fato, pois a história se passa no Natal de 1988. Além disso, descreve alguns elementos da noite em que ocorreu o relato. E, por fim, destaca o rompimento de uma esperança ou crença, quando a criança desperta e percebe que não existe o Papai Noel, pois, naquela noite, quem o representava era o tio.

Nesse contexto, o relato do aluno A8 está em consonância com as palavras de Koch (2014, p. 30) que afirma: “a concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que **o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele**, no curso de uma interação” (grifos da autora). Afinal, quando nos deparamos com o relato do aluno, percebemos que há uma esfera que envolve o leitor e, à medida que o texto é lido, a história é imaginada e construída ao mesmo tempo.

Quadro 31: Critérios de análise: Legitimidade Social – Aluno A9

Atividade Diagnóstica	24/12 Cenar con la familia de mi papa; 25/12 Almuerzo con la familia de mi mama.		
1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
Soy de una familia de papas separados y festejo la navidad con dos familias. En la noche buena, 24 de diciembre, tengo lo costumbre de pasar con la familia de mi papa en la casa de mi abuelo o de	Soy de una familia de papas separados y festejo la navidad con dos familias. En la noche buena, 24 de diciembre, tengo la costumbre de pasar con la familia de mi papa en la casa de mi abuelo o de sus hermanos o	Soy de una familia de papás separados y festejo la navidad con dos familias. En la Noche buena, 24 de diciembre, tengo lo costumbre de pasar con la familia de mi papá en la casa de mi abuelo o	Soy de una familia de papás separados y festejo la Navidad con dos familias. En la Noche buena, 24 de diciembre, la costumbre de pasar con la familia de mi papá en la casa de mi abuelo o

<p>sus hermanos o hermanas de mi abuela (papa/mama de mi papa), En 25 de diciembre, me reúno con la familia de mi abuela (mama de mi mama), también cada año en uno de sus hermanos, Por fin es muy bueno poder estar con la gran e mayor parte de las grandes familias.</p>	<p>hermanas de mi abuela (papa/mama de mi papa), En 25 de diciembre, me reúno con la familia de mi abuela (mama de mi mama), también cada año en uno de sus hermanos, almorzamos todos juntos la comida que cada familia, de 4 a 5 personas, levan. Por fin es muy bueno poder estar con la gran e mayor parte de las grandes familias.</p>	<p>mis tíos abuelos. En 25 de diciembre, me reúno con la familia de mi abuela (mamá de mi mamá), también cada año en uno de los tíos abuelos, almorzamos todos juntos la comida que cada familia, de 4 a 5 personas, leva. Por fin es muy bueno poder estar con la gran y mayor parte de las grandes familias.</p>	<p>mis tíos abuelos. En 25 de diciembre, me reúno con la familia de mi abuela (mamá de mi mamá), también cada año en uno de los tíos abuelos, almorzamos todos juntos la comida que cada familia, de 4 a 5 personas, lleva. Por fin es muy bueno poder estar con la gran y mayor parte de las grandes familias.</p>
--	--	--	---

Fonte: A autora (Grifos da autora).

O relato do aluno A9 segue a mesma linearidade do aluno A8, pois, na atividade diagnóstica, identifica especificamente as duas datas que são referentes ao Natal. Podemos perceber, no quadro 31, que o aluno identifica a primeira situação, isto é, que no dia 24 passa o momento com o pai e, na segunda situação, passa o dia 25 com a mãe.

No início do texto, o aluno apresenta ao leitor o motivo para ter essa divisão, pois comenta que vem de uma família de pais divorciados. Segundo Cassany (2008, p. 30), “os gêneros discursivos também definem e orientam a identidade do autor”⁴¹. Além disso, afirma que possuímos muitas caras, máscaras ou imagens, que são projetadas em diferentes esferas e situações da vida. Assim, neste relato pessoal, encontramos uma característica peculiar do aluno, pois ele poderia ter mudado a história ou simplesmente ter ocultado a informação de que os pais são divorciados. Mas, não foi o caso, pois preferiu relatar a situação

⁴¹ No original: “Los géneros discursivos también definen y orientan la identidad del autor”.

tal qual se dá. E, a partir da situação real, apresenta como se organizam para que ninguém seja prejudicado.

Desse modo, temos o discorrer do texto; no primeiro momento, o aluno introduz a situação dos pais separados; logo em seguida, no parágrafo seguinte, explica como e quando ocorre o encontro com o pai e os familiares do pai. E depois, no parágrafo seguinte, informa o leitor como funciona a festa no dia 25 com a mãe e os demais familiares.

A partir do recorte do texto, conseguimos perceber e identificar todas as situações que foram indicadas na atividade diagnóstica e se confirmam no decorrer do texto.

Quadro 32: Critérios de análise: Legitimidade Social – Aluno A13

Atividade Diagnóstica	24/12 En la Nochebuena, la cena en familia, los regalos. Mi mamá suele ir a la iglesia para la Misa del Gallo.		
1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
Las celebraciones de Navidad han cambiado mucho. En mi infancia, comenzaba con los adornos en la casa. En la nochebuena nos hacían ir a dormir temprano en seguida a la cena. Nuestros padres nos decían que Papá Noel vendría mientras estudiáramos dormidos para dejar los regalos bajo el árbol. En algún momento del 25 íbamos, toda la	Las celebraciones de Navidad han cambiado mucho. En mi infancia, comenzaba con los adornos en la casa. En la nochebuena (el 24 de diciembre) nos hacían ir a dormir temprano en seguida a la cena. Nuestros padres nos decían que Papá Noel vendría mientras estudiáramos dormidos para dejar los regalos bajo el árbol. En algún momento del 25 íbamos, toda la familia, a la misa, mis padres	Las celebraciones de Navidad han cambiado mucho. En mi infancia, comenzaba con los adornos en la casa. En la Nochebuena (el 24 de diciembre) nos hacían ir a dormir temprano en seguida a la cena. Nuestros padres nos decían que Papá Noel vendría mientras estudiáramos durmiendo para dejar los regalos bajo el árbol. En algún momento del 25 íbamos, toda la familia, a la misa, mis padres	Las celebraciones de Navidad han cambiado mucho. En mi infancia, comenzaba con los adornos en la casa. En la Nochebuena (el 24 de diciembre) nos hacían ir a dormir temprano después a la cena. Nuestros padres nos decían que Papá Noel vendría mientras estudiáramos durmiendo para dejar los regalos bajo el árbol. En algún momento del 25 íbamos, toda la familia a la misa, mis

familia, a la misa. Éramos seis, cuatro hijos y mis padres.	y los cuatro chicos.	y los cuatro chicos.	padres, mis tres hermanos e yo.
--	-----------------------------	-----------------------------	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No quadro 32, percebemos que o aluno 13, em sua atividade diagnóstica, cita a data do dia 24 de dezembro e afirma que, nessa data, é realizado o jantar em família, ressaltando a presença da mãe na missa tradicional de Natal e os presentes. Logo no início, na introdução do relato, percebemos que o aluno descreve uma época específica de sua vida, a saber, a infância. Assim como tivemos no relato do aluno A8, que fez um recorte de uma lembrança de 1988, o aluno A13 não expõe uma data exata, mas deixa como pista para o leitor que as coisas hoje em dia mudaram muito e que, na infância dele, o Natal começava com a decoração da casa. Depois, comenta de como eram as noites do dia 24, em que as crianças deveriam ir dormir cedo, pois o Papai Noel viria enquanto estivessem dormidos.

No dia 25, em algum momento, segundo o relato, toda a família, isto é, pais e filhos iam à missa. Mas, na atividade diagnóstica, o aluno citou apenas a presença da mãe na missa. Nesse ponto, percebemos que há uma ruptura entre a atividade diagnóstica e o relato. Porém, como os receptores tem acesso apenas ao relato e podemos conferir que o aluno se manteve fiel à ideia, desde a 1ª versão, sobre a presença de toda a família na missa, então isso não geraria um conflito para o leitor. Percebemos que, desde a 1ª versão até a última, o aluno apenas foi melhorando a coerência do texto para que a leitura do texto ficasse mais fluída. Mas, nas quatro versões, o texto se mantém coerente, com a presença dos seis elementos da família e o fato de todos eles irem à missa do dia 25 de dezembro.

Neste recorte do aluno A13, percebemos exatamente o processo de composição descrito por Cassany (2014), que explica os processos da composição segundo as diversas versões (rascunhos) da escrita até o texto final. Assim, ele cita que as primeiras versões são os momentos em que o autor do texto busca as ideias do texto, desenvolve conceitos, pensa nos exemplos que pode citar no texto etc. Neste momento, o autor não busca a forma de expressão mais correta e precisa para o leitor, pois podem aparecer incorreções gramaticais, falta de coerência textual, frases soltas. Mas, nas últimas versões, e no nosso caso seria a 3ª e a última versão, já percebemos que não há mais erros gramaticais, o texto

se apresenta mais coerente, não aparecem as ideias soltas e sim já entrelaçadas, seguindo uma cronologia de tempo e ações. Nesses dois últimos momentos, percebemos que o autor “está redatando a versão do texto mais adequada para a audiência”, ainda segue afirmando que “está polindo a forma superficial do texto” (CASSANY, 2014, p. 168)⁴².

5.2.2 Análise do fator extralinguístico: Funcionalidade comunicativa

O próximo elemento extralinguístico que analisaremos é a “Funcionalidade comunicativa”, que apresenta o texto como elemento da comunicação. Neste momento, os alunos deveriam buscar visualizar um receptor para os textos e buscar fazer com que os relatos pessoais fizessem sentido aos leitores; assim, conseguiriam fazer com que o texto passasse a ser um elemento de comunicação. Para este momento, Koch e Elias (2015, p. 72) apresentam que o receptor “espera sempre um texto dotado de sentido e procura, a partir da informação contextualmente dada, construir uma representação coerente, por ativação de seu conhecimento de mundo”. Assim, o receptor busca localizar em seus conhecimentos alguma proximidade da história que está lendo com a vida pessoal, ou com a história de alguém conhecido. Neste caso, destacaremos partes dos relatos que apresentam as três fases de composição da narrativa, quer dizer, a introdução, o conflito ou desenvolvimento e o desenlace. Levaremos em conta a presença de narradores, os quais serão destacados, quando possível.

As análises para este tópico serão a partir dos recortes feitos nos relatos dos alunos A1, A3, A4, A5 e A10.

Quadro 33: Critérios de análise: Funcionalidade Comunicativa – Aluno A1

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
En una casa de albañilería verde residen dos mujeres que se llaman P. y A., madre e hija , que pelean	En una casa de albañilería verde residen dos mujeres que se llaman P. y A., madre e hija, que pelean mucho durante todo el	En una casa de albañilería verde residen dos mujeres que se llaman P. y A., madre e hija, que pelean mucho durante todo el	En una casa de albañilería verde residen dos mujeres que se llaman P. y A., madre e hija , que pelean mucho durante todo el

⁴² No original: “el autor está redactando la versión del trecho más adecuada para la audiencia”. “Está puliendo la forma superficial del texto”.

<p>mucho durante todo el año.</p> <p>Mientras comen sus galletas con té, ellas van poniendo la guirnalda en la puerta y las luces que se encienden y se apagan en la pared;</p> <p>En el día 24 de diciembre, P. y A. creen ser el más importante, pues es el día de la cena.</p> <p>Lo que sobra, las chicas comen en el día siguiente, 25 de diciembre, asistiendo películas navideñas en su casa, como Jack Frost.</p> <p>Por fin, después del año nuevo y de volvieren a sus respectivas rutinas, en el día 06 de enero,</p>	<p>año.</p> <p>Durante comen sus galletas con té, ellas van poniendo la guirnalda en la puerta principal y las luces que se encienden y se apagan en la pared;</p> <p>En el día 24 de diciembre, P. y A. creen ser el más importante, pues es el día de la cena.</p> <p>Lo que sobra, las chicas comen en el día siguiente, 25 de diciembre, asistiendo películas navideñas en su casa, como Jack Frost.</p> <p>Cuando llega la Nochevieja, la madre e hija preparan otra cena y todo lo que hacen tiene un significado de suerte para las dos: lenteja, que se paran de pie sobre la silla para comérsela y el bacalao con carne de cerdo.</p> <p>Por fin, después del año nuevo y de volvieren a sus respectivas rutinas, en el día</p>	<p>año.</p> <p>Las dos, mientras comen las galletas y beben el té, van poniendo la guirnalda en la puerta principal y las luces que se encienden y se apagan en la pared.</p> <p>En el día 24 de diciembre, P. y A. creen ser el más importante, pues es el día de la cena de Nochebuena.</p> <p>Todo lo que sobra, ellas se lo comen al día siguiente, 25 de diciembre, asistiendo películas navideñas en su casa, como Jack Frost.</p> <p>Cuando llega la Nochevieja, la madre e hija preparan otra cena y todo lo que hacen tiene un significado místico y de suerte para las dos: la lenteja, que hay que comérsela de pie sobre la silla y el bacalao con carne de cerdo.</p> <p>Por fin, después del año nuevo y regresando a sus respectivas rutinas,</p>	<p>año.</p> <p>Las dos, mientras comen las galletas y beben el té, van poniendo la guirnalda en la puerta principal y las luces que se encienden y se apagan en la pared.</p> <p>En el día 24 de diciembre, P. y A. creen ser el más importante, pues es el día de la cena de Nochebuena.</p> <p>Todo lo que sobra, ellas se lo comen al día siguiente, 25 de diciembre, asistiendo películas navideñas en su casa, como Jack Frost.</p> <p>Cuando llega la Nochevieja, la madre e hija preparan otra cena y todo lo que hacen tiene un significado místico y de suerte para las dos: la lenteja, que hay que comérsela de pie sobre la silla y el bacalao con carne de cerdo.</p> <p>Por fin, después del año nuevo y regresando a sus respectivas rutinas,</p>
--	---	---	--

	06 de enero,	en el día 06 de enero,	en el día 06 de enero,
--	--------------	------------------------	------------------------

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No recorte do relato destacado no quadro 33, percebemos que o aluno A1 respeita os três momentos da escrita de uma narrativa. Afinal, há uma introdução no início; depois, no meio do texto, ele relata as fases da decoração para o Natal e os fatos que acontecem no dia 24 de dezembro; em seguida, ele segue a história com os fatos que acontecem no dia 25 de dezembro e, no final, usa o conector frasal “por fim” para indicar ao leitor que o texto será concluído.

Na introdução do relato, o aluno A1 indica o local em que vivem as duas personagens, a saber, em uma casa de alvenaria, e cita uma característica peculiar, isto é, que mãe e filha brigam muito durante o ano inteiro, mas que, nessa época do ano, dão uma trégua. Em seguida, nos descreve que enquanto vão decorando a casa, elas comem bolachas com chá. Assim, esse momento serve para mostrar ao receptor que por mais que mãe e filha briguem o ano inteiro, nesse momento elas passam a ter um instante de paz e harmonia entre si.

Mais adiante, no decorrer da narrativa, pelo recorte que fizemos, chega a noite do dia 24 de dezembro. E essa data, mais que qualquer outra, passa a ser especial, pois no relato aparece a seguinte afirmação: mãe e filha “creem ser o mais importante, pois é o dia da ceia”. Assim, podemos concatenar a escrita do aluno A1 com os dizeres de Nord (2016, p. 101), que afirma: “um autor não só seleciona os elementos particulares do código que será utilizado no texto como também corta ou omite todos os detalhes que podem, supostamente, ser conhecidos pelo receptor”. Quer dizer, além do aluno ter citado sobre a apaziguação entre mãe e filha durante a época de Natal, ele também informa que o dia 24 de dezembro passa a ser o dia mais importante para as duas.

Em seguida, o aluno afirma que, no dia 25, as duas personagens aproveitam a comida do dia anterior e assistem filmes natalinos. A partir da 2ª versão do relato, o aluno acrescenta informações relativas à comemoração da entrada do ano novo, quais são os costumes que normalmente fazem e que são específicos delas. E finaliza o relato, dizendo que, passada essa época de festividades, as duas voltam para suas respectivas rotinas.

Quadro 34: Critérios de análise: Funcionalidade Comunicativa – Aluno A3

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>La Navidad, que ocurre día 25 de Diciembre, es una época de muchas fiestas, por eso empieza en inicio de diciembre y extiende hasta final de mismo mes.</p> <p>Mi familia conmemora ese evento día 24 de Diciembre, ya que la fecha 25 es reservado para el descanso. Nuestra fiesta hay muchos regalos (libros, juguetes, ropas, chocolates), comidas Después del día 25, no hacemos más nada, porque todos ya van para las payas para aprovechar las vacaciones y el día 31 la Noche Vieja.</p>	<p>El mes de Diciembre es un periodo de muchas fiestas, pues ocurre la festividad más importante para muchas personas, La Navidad (25 de Diciembre). En este tiempo del mes, acontece el encuentro de nuestros parientes (primos, tíos, padre, madre, abuelos) y amigos para que hagan la decoración de mi casa con árboles, posando adornos Mi familia conmemora ese evento día 24 de Diciembre, ya que la fecha 25 es reservado para el descanso. Nuestra fiesta hay muchos regalos (libros, juguetes, ropas, chocolates), comidas Después del día 25, no hacemos más nada,</p>	<p>El mes de diciembre es un período de muchas fiestas, siendo que ocurre una de las festividades más importantes del año para muchas personas, La Navidad. Durante el comienzo de ese mes, nos reunimos en nuestra casa, mis padres, mis hermanos y yo junto con nuestros parientes, mis tíos, mis primos, mis abuelos, y también mis amigos, para hacer la decoración para la celebración de la navidad. Mi familia conmemora ese evento el 24 de diciembre, ya que el día 25 es reservado para el descanso. En nuestra fiesta hay muchas cosas que no pueden faltar, como la entrega de regalos,</p>	<p>El mes de diciembre es un período de muchas fiestas, siendo que en él ocurre una de las festividades más importantes del año para muchas personas, la Navidad. Durante el comienzo de ese mes, nos reunimos en nuestra casa, mis padres, mis hermanos y yo junto con nuestros parientes, mis tíos, mis primos, mis abuelos y también mis amigos, para hacer la decoración para la celebración de la navidad. Mi familia conmemora ese evento el día 24 de diciembre, ya que la fecha 25 es reservada para el descanso. En nuestra fiesta hay muchas cosas que no pueden faltar.</p>

	<p>porque todos ya van para las payas para aprovechar las vacaciones y el día 31 la Noche Vieja.</p>	<p>siendo los libros, juguetes, chocolates y también las ropas, y lo más importante los platos para la cena, Después de toda la fiesta, el día 25 es para descansar, porque todos ya se van para las payas para aprovechar las vacaciones y, el día 31, la Noche Vieja.</p>	<p>Después de toda la fiesta, el día 25 es para descansar, porque todos los parientes ya se van para las playas para aprovechar las vacaciones y, el día 31, la Noche Vieja.</p>
--	--	---	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No trecho em destaque apresentado no quadro 34, percebemos que o aluno A3 passou por um processo de reescrita, pois podemos perceber que, desde a 1ª versão até a última, o aluno fez modificações no texto. Neste sentido, levamos em conta os escritos de Cassany (2008, p. 140), que afirma: “somos os primeiros leitores de nossos textos e dificilmente alguém poderá entendê-los se nem nós mesmos somos capazes de dar sentido a eles”; o autor segue afirmando que, por isso, “devemos ler bem o que escrevemos: para poder escrever melhor”⁴³. A partir dessa reflexão, podemos constatar que, a cada versão entregue, o aluno relia seu texto e, conforme os comentários da professora e das estagiárias, o texto sofria alterações a partir das releituras.

Nos recortes feitos, percebemos que o aluno partiu de uma introdução geral, apresentando o mês de dezembro e a importância que esse mês tem por termos o Natal como uma das celebrações mais importantes. Em seguida, explica que essa comemoração, para a família, se dá desde o início do mês, mas que é no dia 24 de dezembro que todos os familiares se reúnem para a ceia de Natal, pois, o dia 25 de dezembro é um dia especialmente para o descanso. É no dia 25 que a família sai

⁴³ No original: “Somos los primeros lectores de nuestros textos y dificilmente alguien más podrá entenderlos si ni nosotros somos capaces de darles sentido. Por ese motivo debemos leer bien lo que escribimos: para poder escribir mejor.”

para aproveitar as praias e as férias. E o relato finaliza com o momento que a família está na praia aproveitando as férias até o dia 31 de dezembro, véspera do ano novo.

Quadro 35: Critérios de análise: Funcionalidade Comunicativa – Aluno A4

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>La navidad es la fecha conmemorativa más importante para mi familia. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidarse, el pesebre. En esta noche, que es la víspera, mi abuela, mi madre y mis tíos van a la iglesia, mientras eso, mi tía y yo hacemos la cena. Después de la cena, es la hora que entregar los regalos. Como todos en mi casa son adultos, no esperamos más el Papá Noel. En el día 25 toda la familia almueza junta, y muchas veces invitamos amigos y vecinos.</p>	<p>La navidad es la fecha conmemorativa más importante para mi familia. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidarse, el pesebre. En la noche del día 24, que es la víspera de la navidad, mi abuela, mi madre y mis tíos van a la iglesia, mientras eso, mi tía y yo hacemos la cena. Después de la cena, es la hora que entregamos los regalos. Como todos en mi casa son adultos, no esperamos más el Papá Noel. En el día 25 toda la familia almueza junta, y muchas veces invitamos amigos y vecinos para conmemorar esta fecha con</p>	<p>La navidad es la fecha conmemorativa más importante para mi familia. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidar, el pesebre. En la noche del día 24, que es la víspera de la navidad, mi abuela, mi madre y mis tíos van a la iglesia, mientras eso, mi tía y yo hacemos la cena. Después de la cena, es la hora que entregamos los regalos. Como todos en mi casa son adultos, no esperamos más el Papá Noel. En el día 25 toda la familia almueza junta, y muchas veces invitamos amigos y vecinos para conmemorar esta fecha con</p>	<p>La Navidad es la fecha conmemorativa más importante para mi familia. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidar, el pesebre. En la noche del día 24, que es la víspera de la navidad, mi abuela, mi madre y mis tíos van a la iglesia, mientras eso, mi tía y yo preparamos la cena. Después de la cena, es la hora que entregamos los regalos. Como todos en mi casa son adultos, no esperamos más a Papá Noel. En el día 25 toda la familia almueza junta, y muchas veces invitamos amigos y vecinos para conmemorar esta</p>

	nosotros.	nosotros.	fecha con nosotros.
--	------------------	-----------	------------------------

Fonte: A autora (Grifos da autora).

Neste relato do aluno A4, podemos ver, segundo o quadro 35, que desde o início da narrativa o aluno se preocupa em apontar ao receptor do texto que o Natal é a comemoração mais importante para a família dele e, logo em seguida, explica a razão. Mais adiante, o aluno afirma que, de todos os elementos decorativos do Natal, um não pode faltar, a saber, o presépio.

Dando sequência ao texto, percebemos que o aluno, no trecho em que fala sobre a noite do dia 24 de dezembro, da 1ª versão à última, o texto sofre alterações. Tais alterações se fazem necessárias em função da coerência textual, a fim de que o leitor possa receber a mensagem por completo, isto é, que a mensagem que está sendo passada faça sentido a ele. Afinal, essa é uma parte importante do relato, faz parte do desenvolvimento da história e é preciso que as ideias estejam bem concatenadas. Assim, pelo relato, percebemos que são informações importantes a respeito da organização familiar em relação à ceia de Natal e ao fato de participar da missa.

Ainda no desenvolvimento do texto, aparece outra informação e essa é nova se compararmos com os demais relatos, pois o aluno aponta que depois do jantar há a entrega dos presentes, mas essa entrega é diferente das outras histórias porque o aluno aponta que todos em sua família já são adultos e, portanto, não esperam mais o Papai Noel, figura representativa para embelezar o Natal das crianças. A partir do aspecto comentado, concordamos com Sobral (2008) quando este afirma:

Os sujeitos e os textos não estão submetidos ao texto, pois este não é uma unidade autárquica transferível integralmente de um conhecedor/ produtor a um desconhecedor/receptivo passivo, **o texto não é uma unidade em que já há sentidos prontos e acabados**, mas feixes de possibilidade de sentido. **O texto é uma materialidade em que só são criados sentidos a partir da discursivização**, do uso de textos por sujeitos numa situação concreta, esta sim a instância plasmadora da transformação de frases e enunciados, sempre no âmbito dos gêneros (formas típicas de organizar textos a partir de discursos) e das esferas de atividade (o ambiente sócio-histórico específico em que cada gênero se

faz presente) (destaques nossos) (SOBRAL, 2008, p. 58).

Como podemos perceber nos destaques que fizemos da citação de Sobral, e concatenando a ideia com o relato do aluno A4, segue-se que o relato, quando recebido por um leitor, seja ele adulto que tenha crianças em casa ou seja adulto sem crianças em casa, poderá ser entendido perfeitamente, isto é, poderá entender a situação da história. Afinal, sabemos que, quando há criança ou crianças na família, o Natal passa a ter uma magia especial por ser a chegada do Papai Noel um momento esperado. Mas, quando as crianças crescem, esses momentos passam a ter uma magia diferente, pois não se faz necessário a presença da figura que representa o Natal; quer dizer, a magia passa a ser de cada um dos familiares, isto é, a presença e a união familiar nesses momentos. Há uma transferência sentimental e de sentidos.

No fim do relato, o aluno comenta que, no dia 25 de dezembro, a família almoça junta, com a presença dos familiares, e eles acabam, muitas vezes, convidando vizinhos e amigos para participar desse momento.

Quadro 36: Critérios de análise: Funcionalidade Comunicativa – Aluno A5

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>Si no me doy cuenta de que se acerca la Navidad, mi mamá me lo hace acordar.</p> <p>Cuando llega diciembre, mi mamá trata de armar el árbol de Navidad con adornos que nos acompañan hace muchos años.</p> <p>Nuestra Nochebuena la celebramos el 24 de diciembre con una cena familiar.</p>	<p>Si no me doy cuenta de que se acerca la Navidad, mi mamá me lo hace acordar.</p> <p>Cuando llega diciembre, mi mamá trata de armar el árbol de Navidad con adornos que nos acompañan hace muchos años.</p> <p>A mi papá le tocan otras actividades más duras, relacionadas a algunos arreglos</p>	<p>Si no me doy cuenta de que se acerca la Navidad, mi mamá me lo hace acordar.</p> <p>Cuando llega diciembre, mi mamá trata de armar el árbol de Navidad con adornos que nos acompañan hace muchos años.</p> <p>A mi papá le tocan otras actividades más duras, relacionadas a algunos arreglos o</p>	<p>Si no me doy cuenta de que se acerca la Navidad, mi mamá me hace acordar.</p> <p>Cuando llega diciembre, mi mamá trata de armar el árbol de Navidad con adornos que nos acompañan hace muchos años.</p> <p>A mi papá le tocan otras actividades más duras, relacionadas a algunos arreglos o</p>

<p>En este día, mientras mi mamá prepara la cena, mi papá hace un mate para tomar con galletas navideñas.</p>	<p>o cambios que se quieran hacer en la casa. Nuestra Nochebuena la celebramos el 24 de diciembre con una cena familiar. En este día, mientras mi mamá prepara la cena, mi papá hace un mate para tomar con galletas navideñas.</p>	<p>cambios que se quieran hacer en la vivienda. Nuestra Nochebuena la celebramos el 24 de diciembre con una cena familiar. En este día 24, mientras mi mamá prepara la cena, mi papá hace un mate para tomar con galletas navideñas. Finalmente, completamos nuestros ritos de fin de año con la Nochevieja.</p>	<p>cambios que se quieran hacer en la vivienda. Nuestra Nochebuena la celebramos el 24 de diciembre con una cena familiar. En este día 24, mientras mi mamá prepara la cena, mi papá hace un mate para tomar con galletas navideñas. Finalmente, completamos nuestros ritos de fin de año con la Nochevieja.</p>
--	--	--	---

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No quadro 36, temos o recorte do relato pessoal do aluno A5. Nele percebemos que, na 1ª versão, o aluno apresenta uma introdução e um desenvolvimento da história, porém não há um fechamento. Tal fechamento existe a partir da 3ª versão, quando o aluno nos apresenta o trecho “finalmente completamos nossos rituais de final de ano com a virada de ano”. Se repararmos nas duas primeiras versões não há essa conclusão. Além disso, conforme as versões foram sofrendo alterações no decorrer da história (como no caso da 1ª para a 2ª versão, em que o aluno cita as tarefas do pai), percebemos que o relato do aluno sofreu diversos ajustes de informações, a fim de que a última versão abrangesse todos os tópicos relacionados à funcionalidade comunicativa.

Sendo assim, temos uma introdução sobre os personagens da história, além das tarefas que cada um desenvolve no decorrer do período de final de ano. Esse mecanismo de comunicação Koch (2015, p. 128) denomina como “articuladores de conteúdo proposital” e os define como sendo “aqueles que servem para sinalizar as relações espaciais e temporais entre os estados de coisas a que o enunciado faz referência ou estabelecer entre eles relações de caráter lógico-semântico”. Esse é o caso do trecho recortado do quadro 37, sinalizado principalmente na última versão do relato. Tais articuladores servem

para organizar o texto, inclusive, segundo Maingueneau (1996, p. 170, *apud* KOCH, 2015, p. 131), servem para “estructurar a linearidade do texto, organizá-lo em uma sucessão de fragmentos complementares que facilitam o tratamento interpretativo”. Para a autora, esses organizadores servem para organizar o texto espacialmente, isto é, servem para dar início, meio e fim no texto. A partir do que foi dito pelos autores, percebemos que, durante as versões, o aluno A5 foi construindo essa organização textual e, na última versão, ele consegue mostrar ao receptor esses conceitos de início, desenvolvimento e fechamento do texto.

Quadro 37: Critérios de análise: Funcionalidade Comunicativa – Aluno A10

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>En mi familia la celebración de la Navidad empieza cuatro semanas antes del día 25 de diciembre, con la limpieza de la casa para purificación del ambiente.</p> <p>El día 24 de diciembre, víspera de la Navidad, cenamos en familia - yo, mi marido y mis hijos - por vuelta de las veintitrés horas.</p> <p>En la Navidad, día 25 de diciembre, nos despertamos temprano para cambiar los regalos, los cuales son</p>	<p>En mi familia la celebración de la Navidad empieza cuatro semanas antes del día 25 de diciembre, con la limpieza del hogar para purificación del ambiente.</p> <p>El día 24 de diciembre, víspera de la Navidad, cenamos en familia - yo, mi marido y mis hijos - por vuelta de las veintitrés horas.</p> <p>En la Navidad, día 25 de diciembre, nos despertamos temprano para cambiar los regalos, los cuales son</p>	<p>En mi familia la celebración de Navidad empieza cuatro semanas antes del día 25 de diciembre, con la limpieza del hogar para la recuperación de la pureza del ambiente.</p> <p>El día 24 de diciembre, víspera de la Navidad, cenamos en familia - yo, mi marido y mis hijos - alrededor de las veintitrés horas.</p> <p>En el día de Navidad, 25 de diciembre, nos despertamos temprano para cambiar los regalos, los cuales son puestos</p>	<p>En mi familia la celebración de Navidad empieza cuatro semanas antes del día 25 de diciembre, con la limpieza del hogar para la recuperación de la pureza del ambiente.</p> <p>El día 24 de diciembre, víspera de la Navidad, cenamos en familia - yo, mi marido y mis hijos - alrededor de las veintitrés horas.</p> <p>En el día de Navidad, 25 de diciembre, nos despertamos temprano para cambiar los regalos, los cuales son puestos debajo del árbol por Papá Noel, el cual</p>

<p>puestos debajo del árbol por Papá Noel. El 6 de enero, el día de los Reyes Magos, es el momento de deshacer el árbol y sacar los otros adornos. En esta fecha termina el tiempo de Navidad.</p>	<p>puestos debajo del árbol por Papá Noel, que soy yo. El 6 de enero, el día de los Reyes Magos, es el momento de deshacer el árbol y sacar los otros adornos. En esta fecha termina la temporada de Navidad.</p>	<p>debajo del árbol por Papá Noel, el cual normalmente yo lo represento. El 6 de enero, el día de los Reyes Magos, es el momento de deshacer el árbol y sacar a todos los adornos. En esta fecha se termina la temporada de Navidad.</p>	<p>normalmente yo lo represento. El 6 de enero, el día de los Reyes Magos, es el momento de deshacer el árbol y sacar a todos los adornos. En esta fecha se termina la temporada de Navidad.</p>
--	--	--	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

Nos trechos destacados do aluno A10, podemos perceber que há uma preocupação do aluno em organizar o texto conforme o gênero textual relato pessoal. Afinal, desde a 1ª versão até a última, vemos que há uma introdução do assunto, afirmando que o período natalino começa quatro semanas antes do Natal propriamente dito.

Em seguida, o aluno relata como acontecem os fatos no dia 24 e 25 de dezembro, quais são os rituais familiares e qual o papel de cada personagem na história. Além disso, finaliza o relato comentando sobre o dia 06 de janeiro, com o momento de desmontar a árvore de Natal e guardar todos os elementos decorativos. É o momento em que termina, para o aluno, a época natalina.

Assim, percebemos que o relato do aluno A10 segue exatamente o pensamento de Koch e Elias (2015, p. 62), quando estas afirmam:

[...] as **seqüências narrativas** apresentam uma sucessão temporal/causal de eventos, ou seja, há sempre um antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final, entre as quais ocorre algum tipo de modificação de um estado de coisas (destaque das autoras).

Percebemos que, nesse relato, a época de Natal tem início quatro semanas antes do dia 25 de dezembro; logo em seguida, as principais datas, com eventos importantes, são os dias 24 e 25 de dezembro e, por fim, a comemoração só se dá por encerrada no dia dos Reis Magos, a saber, 06 de janeiro, quando a decoração é retirada e guardada.

5.2.3 Análise do fator extralinguístico: Semanticidade

O próximo elemento extralinguístico é a “Semanticidade”. Neste momento, vamos interligar a semanticidade com os elementos de ambientalização, de tempo e de espaço, os quais são fatores integrantes para a construção do texto narrativo. Buscaremos identificar, nos relatos dos alunos, como e em que momentos eles se preocuparam com esse elemento extralinguístico nos relatos pessoais.

Quadro 38: Critérios de análise: Semanticidade – Aluno A1

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>En una casa de albañilería verde; el día 01 de diciembre, se empieza la decoración de navidad. Mientras comen sus galletas con té, ellas van poniendo la guirnalda en la puerta y las luces que se encienden y se apagan en la pared, desde el pasillo de entrada de la casa, pasando por todo el corredor, hasta la entrada de los cuartos. En el día 24 de diciembre, P. y A. creen ser el más importante, pues es el día de la cena.</p>	<p>En una casa de albañilería verde; En el día 01 de diciembre, se ellas empieza la decoración de navidad. Durante comen sus galletas con té, ellas van poniendo la guirnalda en la puerta principal y las luces que se encienden y se apagan en la pared, desde el pasillo de entrada de la casa, pasando por todo el corredor, hasta la entrada de los cuartos. En el día 24 de diciembre, P. y A. creen ser el más importante, pues es el día de la cena.</p>	<p>En una casa de albañilería verde; En el día 01 de diciembre, ellas empiezan la decoración de navidad. Las dos, mientras comen las galletas y beben el té, van poniendo la guirnalda en la puerta principal y las luces que se encienden y se apagan en la pared. Éstas adornan desde el pasillo de la entrada de la casa hasta la puerta de los cuartos. En el día 24 de diciembre, P. y A. creen ser el más importante, pues es el día de la cena de</p>	<p>En una casa de albañilería verde; En el día 01 de diciembre, ellas empiezan la decoración de navidad. Las dos, mientras comen las galletas y beben el té, van poniendo la guirnalda en la puerta principal y las luces que se encienden y se apagan en la pared. Éstas adornan desde el pasillo de la entrada de la casa hasta la puerta de los cuartos. En el día 24 de diciembre, P. y A. creen ser el más importante, pues es el día de la cena de</p>

<p>Lo que sobra, las chicas comen en el día siguiente, 25 de diciembre, asistiendo películas navideñas en su casa, como Jack Frost.</p> <p>Por fin, después del año nuevo y de volvieren a sus respectivas rutinas, en el día 06 de enero, la madre y la hija juntas, sacan todas las decoraciones,</p>	<p>Lo que sobra, las chicas comen en el día siguiente, 25 de diciembre, asistiendo películas navideñas en su casa, como Jack Frost.</p> <p>Cuando llega la Nochevieja, la madre e hija preparan otra cena y todo lo que hacen tiene un significado de suerte para las dos:</p> <p>Por fin, después del año nuevo y de volvieren a sus respectivas rutinas, en el día 06 de enero, la madre y la hija, juntas, sacan todas las decoraciones,</p>	<p>Nochebuena. Todo lo que sobra, ellas se lo comen al día siguiente, 25 de diciembre, asistiendo películas navideñas en su casa, como Jack Frost.</p> <p>Cuando llega la Nochevieja, la madre e hija preparan otra cena y todo lo que hacen tiene un significado místico y de suerte para las dos:</p> <p>Por fin, después del año nuevo y regresando a sus respectivas rutinas, en el día 06 de enero, la madre y la hija, juntas, sacan todas las decoraciones</p>	<p>Nochebuena. Todo lo que sobra, ellas se lo comen al día siguiente, 25 de diciembre, asistiendo películas navideñas en su casa, como Jack Frost.</p> <p>Cuando llega la Nochevieja, la madre e hija preparan otra cena y todo lo que hacen tiene un significado místico y de suerte para las dos:</p> <p>Por fin, después del año nuevo y regresando a sus respectivas rutinas, en el día 06 de enero, la madre y la hija, juntas, sacan todas las decoraciones</p>
--	---	--	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No texto do aluno A1, destacamos com clareza os elementos relacionados à semântica textual, pois conseguimos localizar bem o lugar em que se passa a história, a época e o ambiente em que ela é contada. Grande parte da história, segundo os recortes feitos da narrativa, ocorrem na casa das duas personagens. Sobre isso, Nord (2016, p. 113) afirma: “o tempo e o espaço são categorias de base da situação histórica de um texto”; e ainda cita: “a dimensão do espaço não se refere apenas ao lugar da produção do texto, mas também, pelo menos em relação a certos meios, ao lugar da recepção do texto”. Levando em conta as palavras de Nord, percebemos que o relato do aluno A1 cita o lugar em que a história passa, mas, ao mesmo tempo,

esse lugar pode estar localizado em qualquer parte do planeta, desde que haja identificação do receptor pelo tipo de construção apresentado no texto, a saber, uma casa de alvenaria. Porém, sabe-se que, em muitos lugares, esse tipo de construção não é a usual ou dependendo da cultura em que esse texto chegue, pode ser que esse padrão de construção seja considerado alto, por ser de alvenaria. Mas, como o autor do texto não cita especificamente a localização no Brasil, é possível que muitos leitores se identifiquem com a leitura, talvez não com a cor da casa, a saber, verde, mas com o estilo da construção, isto é, alvenaria. Sobre isso, Nord (2016, p. 115) afirma: “a dimensão do espaço pode ser importante para a compreensão e interpretação de um texto em que o lugar de sua produção pode ser considerado o centro de uma "geografia relativizada"”; no mesmo parágrafo, ainda cita: “a distância ou a importância dos outros locais deve frequentemente ser julgada em relação a esse centro”.

Em relação ao tempo, no texto em questão, não temos a apresentação de um ano específico; quer dizer, seguindo as pistas dadas pelo autor, temos que essas atividades são recorrentes e ocorrem todos os anos nas datas indicadas no texto. Assim, sabemos que, na vida desse autor, o final do ano começa dia primeiro de dezembro com a decoração natalina e finaliza seis de janeiro, quando as personagens voltam às suas rotinas e a vida volta ao normal. Porém, nesse meio tempo, acontecem coisas mágicas, pois há uma união entre as duas personagens, sendo que os dias 24 e 25 de dezembro são importantes, o primeiro mais que todos os outros.

Enfim, percebemos que os elementos de semânticidade foram apresentados e seguem uma sequência cronológica espaço-temporal.

Quadro 39: Critérios de análise: Semânticidade – Aluno A5

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>Cuando llega diciembre, mi mamá trata de armar el árbol de Navidad con adornos que nos acompañan hace muchos años. Nuestra Nochebuena la</p>	<p>Cuando llega diciembre, mi mamá trata de armar el árbol de Navidad con adornos que nos acompañan hace muchos años. Nuestra Nochebuena la celebramos el 24</p>	<p>Cuando llega diciembre, mi mamá trata de armar el árbol de Navidad con adornos que nos acompañan hace muchos años. Nuestra Nochebuena la celebramos el 24</p>	<p>Cuando llega diciembre, mi mamá trata de armar el árbol de Navidad con adornos que nos acompañan hace muchos años. Nuestra Nochebuena la</p>

<p>celebramos el 24 de diciembre con una cena familiar. Cenamos alrededor de las nueve de la noche, agradecemos, charlamos, bebemos y intercambiamos regalos, aunque cada vez más ellos estén poco valorados entre nosotros.</p> <p>Me acuerdo de un año, el 2012, en que salimos de viaje mi mamá, mi papá y yo en auto a Chile y Argentina.</p> <p>Y, de verdad, creo que es una de las Nochebuenas de la que no me olvidaré jamás. Porque reunirse, estar de hecho juntos, con nuestras imperfecciones pero sobre todo con nuestras bellezas, es lo que da sentido a una conmemoración navideña.</p>	<p>de diciembre con una cena familiar. Cenamos alrededor de las nueve de la noche, agradecemos, charlamos, bebemos y intercambiamos regalos, aunque cada vez más ellos estén poco valorados entre nosotros.</p> <p>Me acuerdo de un año, el 2012, en que salimos de viaje mi mamá, mi papá y yo en auto hacia Chile y Argentina. Y, de verdad, creo que es una de las Nochebuenas de la que no me olvidaré jamás. Porque reunirse, estar de hecho juntos, con nuestras imperfecciones pero sobre todo con nuestras bellezas, es lo que da sentido a una conmemoración navideña.</p>	<p>de diciembre con una cena familiar. Cenamos sobre las nueve de la noche, agradecemos, charlamos, bebemos y intercambiamos regalos, aunque cada vez más ellos estén poco valorados entre nosotros.</p> <p>Me acuerdo de un año, el 2012, en que salimos de viaje mi mamá, mi papá y yo en auto hacia Chile y Argentina. Y, de verdad, creo que fue una de las Nochebuenas de la que no me olvidaré jamás. Porque reunirse, estar de verdad juntos, con nuestras imperfecciones pero sobre todo con nuestras bellezas, es lo que da sentido a una conmemoración navideña.</p>	<p>celebramos el 24 de diciembre con una cena familiar.</p> <p>Cenamos sobre las nueve de la noche, agradecemos, charlamos, bebemos e intercambiamos regalos, aunque cada vez más ellos estén poco valorados entre nosotros.</p> <p>Me acuerdo de un año, el 2012, en que salimos de viaje mi mamá, mi papá y yo en auto hacia Chile y Argentina.</p> <p>Y, de verdad, creo que fue una de las Nochebuenas de la que no me olvidaré jamás. Porque reunirse, estar de verdad juntos, con nuestras imperfecciones pero sobre todo con nuestras bellezas, es lo que da sentido a una conmemoración navideña.</p>
--	---	---	---

Fonte: A autora (Grifos da autora).

A semanticidade no relato do aluno A5 pode ser percebida pelo recorte demonstrado no quadro 39. Além das informações acima destacadas, no relato do aluno há a referência de que o local, em que é celebrado o Natal, é a casa onde ele mora com os pais. Todos os anos, o pai faz algumas manutenções, enquanto a mãe prepara a decoração natalina da casa. Outra informação é que de toda a família, entre tios, avós e primos, os únicos que moram em Florianópolis, no estado de Santa Catarina, são os personagens da história, pois os demais integrantes da família vivem no Rio Grande do Sul.

Em relação ao tempo, destacamos no relato informações interessantes que o autor nos apresenta, pois conta como geralmente são as festas de final de ano, mas há uma parte, mais para o final da história, em que o aluno busca apresentar um Natal que foi atípico e que marcou bastante a vida do autor. A saber, no ano de 2012, ele e os pais fizeram uma viagem para outros países e, por isso, esse ano foi diferente, pois algumas “regras” foram rompidas, conforme registrado pelo autor. A partir dessa informação, sabemos que o texto foi escrito recentemente, pois a lembrança é de um evento ocorrido há cinco anos. Sobre isso, Nord (2016, p. 118) afirma: “o tempo da produção do texto é, em primeiro lugar, um importante pré-sinal para o estado histórico de desenvolvimento linguístico que o texto apresenta”. Assim, percebemos que a linguagem do emissor é uma linguagem usual, atual, confirmando o que acabamos de afirmar. Ademais, os receptores contemporâneos desse texto não terão problemas linguísticos e históricos, por serem fatos recentes, isto é, não terão problemas com elementos socioculturais, pois não haverá alterações linguísticas entre a produção do texto até a recepção do mesmo.

Quadro 40: Critérios de análise: Semanticidade – Aluno A6

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
La navidad en mi familia es una fecha muy importante , pues es la única celebración que conmemoramos con mi abuelo. La preparación de navidad empieza siempre	La navidad en mi familia es una fecha muy importante, pues es la única celebración que conmemoramos con mi abuelo. La preparación de navidad empieza siempre	La navidad en mi familia es una fecha muy importante, pues es la única celebración que conmemoramos con mi abuelo. La preparación de la navidad empieza siempre	La Navidad en mi familia es una fecha muy importante , pues es la única celebración que conmemoramos con mi abuelo. La preparación de la Navidad empieza siempre

<p>en el primer día de diciembre, cuando mi tía segunda comienza amontonar los adornos de navidad en la sala de nuestra casa de playa, donde pasamos todos juntos hasta el día 25.</p> <p>Empezamos a arrumar la cena cerca de las ocho horas, antes de todo el mundo pelear por las duchas, la casa es muy grande, pero como ya he dicho, somos muchos.</p> <p>En el día 25 nos despertamos casi en el momento del almuerzo y amontonados en la tele comemos la comida recalentada del día anterior.</p> <p>Pero, es eso que nos torna una familia tan rara, a pesar de todos los problemas y peleas nos reunimos todos los años para celebrar la Noche Buena.</p>	<p>en el primer día de diciembre, cuando mi tía segunda comienza amontonar los adornos de navidad en la sala de la casa playa de mis abuelos.</p> <p>Empezamos a arrumar la cena cerca de las ocho horas, antes de todo el mundo pelear por las duchas, la casa es muy grande, pero como ya he dicho, somos muchos.</p> <p>En el día 25 nos despertamos casi en el momento del almuerzo y amontonados en la tele comemos la comida recalentada del día anterior.</p> <p>Pero, es eso que nos torna una familia tan rara, a pesar de todos los problemas y peleas nos reunimos todos los años para celebrar la Noche Buena.</p>	<p>en el primer día de diciembre, cuando mi tía segunda comienza a amontonar los adornos de navidad en la sala de la casa playa de mis abuelos.</p> <p>Empezamos a arrumar la cena cerca de las ocho horas, antes de todo el mundo pelear por las duchas, en la casa hay seis baños, pero como somos muchos ellos no son suficientes.</p> <p>En el día 25, nos despertamos casi en el momento del almuerzo y, amontonados en la tele, comemos la comida recalentada del día anterior.</p> <p>Pero, es eso que nos torna una familia tan rara, a pesar de todos los problemas y peleas, nos reunimos todos los años para celebrar la Noche Buena.</p>	<p>en el primer día de diciembre, cuando mi tía segunda comienza a amontonar los adornos de navidad en la sala de la casa de playa de mis abuelos.</p> <p>Empezamos a arrumar la cena cerca de las ocho horas, antes que todos empiecen a pelear por las duchas, en la casa hay seis baños, pero como somos muchos ellos no son suficientes.</p> <p>En el día 25, nos despertamos casi en el momento del almuerzo y, amontonados en la tele, comemos la comida recalentada del día anterior.</p> <p>Pero, es eso que nos vuelve una familia tan rara, a pesar de todos los problemas y peleas, nos reunimos todos los años para celebrar la Noche Buena.</p>
---	--	--	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No trecho destacado do aluno A6, percebemos que há uma introdução pertinente e que nos apresenta uma informação importante, de cunho pessoal-familiar, a saber, que o Natal é um evento importante porque é a única festividade que o autor e seu avô celebram juntos.

Em seguida, continua a história e o autor aponta ao leitor o lugar em que a narrativa acontece, a saber, na casa de praia dos avós. Também temos a presença do tempo, porém, assim como nos outros relatos, esse tempo é recorrente e a história se repete todos os anos e perdurará assim enquanto o avô estiver vivo. Isso nos leva a entender que o texto foi escrito recentemente e o tipo de linguagem utilizado é atual, pois é um relato que apresenta aspectos cotidianos de muitos brasileiros, como, por exemplo, o fato de que, no dia 25 de dezembro, todos da família acordam perto do meio-dia e comem as sobras da ceia de Natal, amontoados em frente à televisão.

O que foi descrito acima podemos concatenar com a teoria de Koch e Elias (2015, p. 83), as quais afirmam: “o contexto é um **conjunto de suposições** que, no caso da escrita, são levantadas pelo sujeito-produtor, levando-se em conta pressuposições sobre os leitores e seus conhecimentos” (destaque das autoras). Percebemos isso porque o aluno narra com fluidez e, de certa maneira, com uma despreocupação em expor sua família numerosa e barulhenta, na qual, em alguns momentos, ocorrem até brigas. Sobre isso, aos leitores cabe a pergunta: e qual família não briga? Sendo assim, segue bem o perfil de algumas famílias brasileiras que são numerosas. Apesar dos problemas e das brigas, no final repetem todos os anos a mesma tradição, pois consideram que há algo mais especial e que vale a pena passar por tudo o que foi relatado.

Quadro 41: Critérios de análise: Semanticidade – Aluno A8

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
Ah, Navidad, como me cuesta recordar de usted tan lejos de casa, de mi familia, de mi infancia... Esa semana de diciembre, hablando con un amigo en la Avenida 9 de	Ah, Navidad, como me cuesta recordar de usted tan lejos de casa, de mi familia, de mi infancia... Esa semana de diciembre, hablando con un amigo en la Avenida 9 de	Ah, Navidad, como me cuesta recordar de usted tan lejos de casa, de mi familia, de mi infancia... Esa semana de diciembre, hablando con un amigo en la Avenida 9 de	Ah, Navidad, como me cuesta recordar de usted tan lejos de casa, de mi familia, de mi infancia... Esa semana de diciembre, hablando con un amigo en la Avenida 9 de

<p>Julio, cerca de la oficina de la empresa; Vengo de Brasil, más precisamente del interior de Minas Gerais, de la ciudad histórica de Ouro Preto. Estoy hablando de un domingo, día 24 de diciembre de 1988. Era una noche caliente de Navidad brasileño, habitual antítesis del árbol que adornaba mi sala y alimentaba mis expectativas hacia el día siguiente. La mesa estaba servida para la cena, con toda su abundancia. Todo no pasó de 3 minutos, pero se han pasado los minutos más acelerados de mi vida, los últimos de magia de mi niñez. Tentaba entender el silencio de la espera, cuando un sonido extraño resonó de la chimenea.</p>	<p>Julio, cerca de la oficina de la empresa; Vengo de Brasil, más precisamente del interior de Minas Gerais, de la ciudad histórica de Ouro Preto. Estoy hablando de un domingo, día 24 de diciembre de 1988. Era una noche caliente de Navidad brasileño, habitual antítesis del árbol que adornaba mi sala y alimentaba mis expectativas hacia el día siguiente. La mesa estaba servida para la cena, con toda su abundancia. Todo no pasó de 3 minutos, pero se han pasado los minutos más acelerados de mi vida, los últimos de magia de mi niñez. Tentaba entender el silencio de la espera, cuando un sonido extraño resonó de la chimenea.</p>	<p>Julio, cerca de la oficina de la empresa; Vengo de Brasil, más precisamente del interior de Minas Gerais, de la ciudad histórica de Ouro Preto. Estoy hablando de un domingo, día 24 de diciembre del año 1988. Era una noche calurosa de Navidad brasileña, habitual antítesis del árbol que adornaba mi sala y alimentaba mis expectativas hacia el día siguiente. La mesa estaba servida para la cena, con toda su abundancia. Todo no pasó de 3 minutos, pero se han pasado los minutos más acelerados de mi vida, los últimos de magia de mi niñez. Tentaba entender el silencio de la espera, cuando un sonido extraño resonó de la chimenea.</p>	<p>Julio, cerca de la oficina de la empresa; Vengo de Brasil, más precisamente del interior de Minas Gerais, de la ciudad histórica de Ouro Preto. Estoy hablando de un domingo, día 24 de diciembre del año 1988. Era una noche calurosa de Navidad brasileña, habitual antítesis del árbol que adornaba mi sala y alimentaba mis expectativas hacia el día siguiente. La mesa estaba servida para la cena, con toda su abundancia. Todo no pasó de 3 minutos, pero se han pasado los minutos más acelerados de mi vida, los últimos de magia de mi niñez. Tentaba entender el silencio de la espera, cuando un sonido</p>
--	---	---	---

			extraño resonó de la chimenea.
--	--	--	--------------------------------

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do aluno A8, a partir do recorte que fizemos, podemos perceber que ele nos indica, primeiro, os lugares importantes da história. O primeiro lugar que o autor cita é a “Avenida 9 de Julio”, perto do escritório onde ele trabalha. Essa informação é importante porque quem tem proximidade com a cultura hispanofalante infere que o autor está se referindo a uma famosa avenida de Buenos Aires, Argentina. Ou seja, como o texto foi pensado para hispanofalantes e, por isso, foi escrito em língua espanhola, o autor não se preocupou em dar essa localização geográfica ao receptor do texto. Em contrapartida, ele o faz para a cidade de Ouro Preto, Minas Gerais, inferindo que se trata de uma cidade histórica e que esta fica no interior do estado.

Nesse caso, percebemos que o autor apresenta o que Koch e Elias (2015, p. 84) tratam sobre o contexto: primeiro, as autoras citam que situar o contexto é importante porque normalmente escrevemos para alguém (amigo, namorado, parente, nós mesmos etc.), ou seja, sempre há um leitor em vista; segundo, o motivo da escrita tem um propósito; terceiro, quem escreve segue algumas normas e regras da escrita, faz uso de algum gênero textual e adéqua a escrita dentro dos padrões de determinado gênero textual. Assim sendo, todo o conteúdo exposto no que é escrito é realizado a partir de fatores contextuais, afinal, “quanto mais estivermos conscientes de sua relevante função, mais chances teremos de sucesso em nosso empreendimento interacional”; isso porque as autoras consideram que o contexto “possibilita avaliar o que é adequado ou não adequado do ponto de vista dos modelos interacionais construídos culturalmente” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 84-85).

Desse modo, tudo o que foi exposto acima é para ressaltar os elementos expostos pelo aluno A8, o qual nos mostra o contexto da situação, ressaltando dois aspectos. Primeiro, que mora atualmente em Buenos Aires. Segundo, relatar um fato que aconteceu em 1988, em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil; momento em que ele, quando criança, descobriu que não existia Papai Noel, pois, naquele ano, quem representava o personagem era o tio dele.

Quadro 42: Critérios de análise: Semanticidade – Aluno A12

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
-----------	-----------	-----------	---------------

<p>La navidad en mi familia es una fecha muy especial, pues toda la familia de la parte de mi mamá se reúne, en la casa de mi abuela.</p> <p>Dos semanas antes del primer día de diciembre se arma el arbolito de navidad, en este día en mi barrio, en la iglesia se arma un árbol de navidad comunitario, entonces las familias, cada una en su casa, arman el arbolito en el mismo día.</p> <p>En la víspera, 24 de diciembre, los niños se van a acostar temprano, pues recibirán los regalos por la mañana del 25;</p> <p>El 25 de diciembre por la mañana los chicos van a buscar bajo el árbol por los regalos con sus nombres.</p> <p>El 04 de enero es el día en que se desarma el arbolito, y se</p>	<p>La navidad en mi familia es una fecha muy especial, pues toda la familia de la parte de mi mamá se reúne, en la casa de mi abuela, mis tíos, mis tías, mis primos y mis dos hermanos.</p> <p>Dos semanas antes del primer día de diciembre se arma el arbolito de navidad, en este día en mi barrio, se arma un árbol de navidad comunitario que todos del barrio ayudan a arreglar los adornos y el pesebre;</p> <p>En la víspera, 24 de diciembre, los niños se van a acostar temprano, pues recibirán los regalos por la mañana del 25;</p> <p>El 25 de diciembre por la mañana los chicos van a buscar bajo el árbol por los regalos con sus nombres.</p> <p>El 04 de enero es</p>	<p>La Navidad en mi familia es una fecha muy especial, pues toda la familia, de la parte de mi mamá, se reúne en la casa de mi abuela. Nos reunimos con mis tíos, mis tías, mis primos y mis dos hermanos.</p> <p>Dos semanas antes de diciembre se arma el arbolito de navidad, en este día la iglesia de mí barrio, se arma un árbol de Navidad comunitario, el cual todos del barrio ayudan a arreglar los adornos y el pesebre.</p> <p>En la víspera de Navidad, 24 de diciembre, los niños van a acostarse temprano, pues recibirán los regalos por la mañana del 25.</p> <p>El 25 de diciembre, por la mañana, los chicos van a buscar bajo el árbol los regalos que llevan sus nombres.</p>	<p>La Navidad para mi familia es una fecha muy especial, pues todos los parientes, de la parte de mi mamá, se reúnen en la casa de mi abuela. Nos reunimos con mis tíos, mis tías, mis primos y mis dos hermanos.</p> <p>Dos semanas antes de diciembre se arma el arbolito de navidad, en este día en la iglesia de mí barrio, se arma un árbol de Navidad comunitario, el cual todos del barrio ayudan a arreglar los adornos y el pesebre.</p> <p>En la víspera de Navidad, 24 de diciembre, los niños van a acostarse temprano, pues recibirán los regalos por la mañana del 25.</p> <p>El 25 de diciembre, por la mañana, los chicos van a buscar bajo el árbol los regalos que llevan sus nombres.</p>
--	---	--	--

guarda todos los adornos.	el día en que se desarma el arbolito, y se guarda todos los adornos.	El 04 de enero es el día en que se desarma el arbolito, y se guarda todos los adornos.	El 04 de enero es el día en que se desarma el arbolito, y se guardan todos los adornos.
---------------------------	--	--	---

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No recorte do relato do aluno A12, destacamos alguns elementos que são importantes para a análise da semanticidade, pois percebemos que o aluno dá algumas informações relevantes.

A primeira delas é a localização dos fatos, pois o Natal é celebrado na casa da avó do aluno, e é uma data especial porque a família por parte de mãe se reúne.

A segunda parte é que além de mencionar a localização onde é celebrado o Natal, o aluno cita que, duas semanas antes do dia primeiro de dezembro, a comunidade do bairro se reúne para montar a árvore de Natal na igreja; e que, nesse mesmo dia, aproveitam para montar a árvore na casa dele e na casa das demais famílias.

A terceira parte é que, no dia 24 de dezembro, as crianças vão dormir cedo porque está perto a chegada do Papai Noel e, no dia 25, quando acordam, correm para a árvore em busca dos seus presentes. Por fim, no dia 04 de janeiro, segundo esse relato, é o dia de desmontar a árvore e guardar os enfeites de Natal.

Percebemos que o ambiente desse relato, assim como os outros, é algo bem familiar, pois apresenta peculiaridades específicas. Neste relato, percebemos que, além da interação familiar, o contexto vai um pouco além, pois a comunidade também participa desse momento. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 63), a atividade de produzir texto acarreta “uma situação de comunicação claramente definida. Essas atividades, a partir de situações de comunicação autênticas ou simuladas, exigem que consideremos o conjunto de componentes do texto”. E assim como os demais relatos, o relato do aluno A12 também mostra datas específicas para nos situar no tempo da história, mas não nos dá um ano específico, ou seja, deixa implícito que esses fatos são recorrentes e que todos os anos passam por essas mesmas situações. Quer dizer, os Natais ocorrem na casa da avó materna, todos os anos a comunidade ajuda na decoração da árvore da igreja e os dias 24 e 25 de dezembro são os mais importantes, por serem os dias em que de fato é celebrado o Natal.

5.2.4 Análise do fator extralinguístico: Referência à situação

O próximo elemento é a “Referência à situação”. Nesse item, temos a presença do texto como traços da situação comunicativa, isto é, a função de representação descritiva deve levar em conta o sujeito da linguagem, seja o autor ou o receptor. Afinal, neste momento, quem irá definir se a história é real ou fictícia será o leitor. Dessa maneira, nos pautamos em Koch e Elias (2015, p. 12), que afirmam que o sentido do texto é construído, considerando “as sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Isto é, interligando os elementos da narrativa, teremos nesse momento a presença dos narradores e dos personagens das histórias. Os narradores nos indicarão se são oniscientes (isto é, se possuem uma visão geral do relato, sabem exatamente o que pensam, falam, sentem os personagens e, às vezes, participam dando opiniões sobre o ocorrido ou sobre a maneira dos personagens), narradores externos (não participam da história, apenas relatam os fatos como de fato são e o que aconteceu; passa a ser uma espécie de câmera filmadora) ou se são narradores que contam sua própria história (se são os personagens principais, os protagonistas).

Quadro 43: Critérios de análise: Referência à situação – Aluno A1

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
En una casa de albañilería verde residen dos mujeres que se llaman P. y A., madre e hija , que pelean mucho durante todo el año. Sólo en la época de navidad se divierten y ríen como nunca. Mientras comen sus galletas con té, ellas van poniendo la	En una casa de albañilería verde residen dos mujeres que se llaman P. y A., madre e hija, que pelean mucho durante todo el año. Sólo en la época de navidad se divierten y ríen como nunca. Durante comen sus galletas con té, ellas van poniendo la guirnalda en la	En una casa de albañilería verde residen dos mujeres que se llaman P. y A., madre e hija, que pelean mucho durante todo el año. Sólo en la época de navidad se divierten y ríen como nunca. Las dos, mientras comen las galletas y beben el té, van poniendo la	En una casa de albañilería verde residen dos mujeres que se llaman P. y A., madre e hija , que pelean mucho durante todo el año. Sólo en la época de navidad se divierten y ríen como nunca. Las dos , mientras comen las galletas y beben el té, van

guirnalda en la puerta y las luces que se encienden y se apagan en la pared;	puerta principal y las luces que se encienden y se apagan en la pared;	guirnalda en la puerta principal y las luces que se encienden y se apagan en la pared.	poniendo la guirnalda en la puerta principal y las luces que se encienden y se apagan en la pared.
--	--	--	---

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No trecho destacado do quadro 43, podemos perceber que o narrador da história é externo, pois temos a presença das personagens, mãe e filha, mas, em momento algum da história, o narrador participa ou interage. Neste caso, o narrador apenas relata o que acontece na época de Natal.

Uma comprovação do exposto é o uso dos verbos conjugados em terceira pessoa do plural. Por exemplo: mãe e filha brigam muito; na época do Natal riem e se divertem muito; comem suas bolachas etc.

Quadro 44: Critérios de análise: Referência à situação – Aluno A8

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
Parece que fue ayer que esperaba ansioso por la mañana del día 25, cuando abría los tan soñados regalos... Irremediamente e el tiempo pasó, no soy más lo mismo de aquellos días de inconsciente alienación infantil, pero debo confesar que esa inexplicable sensación que acompaña las creencias me fascina hasta hoy.	Parece que fue ayer que esperaba ansioso por la mañana del día 25 de diciembre, cuando abría los tan soñados regalos bajo el árbol de Navidad... Irremediamente e el tiempo pasó, no soy más lo mismo de aquellos días de inconsciente alienación infantil, pero debo confesar que esa inexplicable sensación que acompaña las	Parece que fue ayer que esperaba ansioso por la mañana del día 25 de diciembre, cuando abría los tan soñados regalos bajo el árbol de Navidad... Irremediamente e el tiempo pasó, no soy más el mismo de aquellos días de inconsciente alienación infantil, pero debo confesar que esa inexplicable sensación que acompaña las	Parece que fue ayer que esperaba ansioso por la mañana del día 25 de diciembre, cuando abría los tan soñados regalos bajo el árbol de Navidad... Irremediamente e el tiempo pasó, no soy más el mismo de aquellos días de inconsciente alienación infantil, pero debo confesar que esa inexplicable sensación que

	creencias me fascina hasta hoy.	creencias me fascina hasta hoy.	acompaña las creencias me fascina hasta hoy.
--	---------------------------------	---------------------------------	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do aluno A8, podemos perceber que o narrador presente é um narrador que conta a própria história, ou seja, é o personagem principal, o protagonista do relato. Além disso, esse narrador se mantém do início ao final, pois inicia relatando ao leitor como surgiu uma memória de quando era criança. A saber, a partir de uma conversa com um colega, perto do escritório. Assim, esse narrador nos dá detalhes de momentos, situações e sentimentos pessoais. Como receptores do texto, passamos a ser expectadores de uma história de vida.

Podemos comprovar o que falamos acima com a presença das conjugações verbais em primeira pessoa do singular, como por exemplo: esperava ansioso, quando abria os tão sonhados presentes; não sou mais o mesmo; devo confessar; etc.

Quadro 45: Critérios de análise: Referência à situação – Aluno A9

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
Soy de una familia de papas separados y festejo la navidad con dos familias. En la noche buena, 24 de diciembre, tengo lo costumbre de pasar con la familia de mi papa en la casa de mi abuelo o de sus hermanos o hermanas de mi abuela (papa/mama de mi papa),	Soy de una familia de papas separados y festejo la navidad con dos familias. En la noche buena, 24 de diciembre, tengo lo costumbre de pasar con la familia de mi papa en la casa de mi abuelo o de sus hermanos o hermanas de mi abuela (papa/mama de mi papa),	Soy de una familia de papás separados y festejo la navidad con dos familias. En la Noche buena, 24 de diciembre, tengo lo costumbre de pasar con la familia de mi papá en la casa de mi abuelo o mis tíos abuelos.	Soy de una familia de papás separados y festejo la Navidad con dos familias. En la Noche buena, 24 de diciembre, la costumbre de pasar con la familia de mi papá en la casa de mi abuelo o mis tíos abuelos.

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do aluno A9, assim como do aluno A8, temos a presença de um narrador participador da história, um narrador

protagonista, que conta, sente e relata os fatos. Participa ativamente de tudo o que acontece. Além de usar a conjugação verbal em primeira pessoa do singular, ele usa vários pronomes possessivos, como por exemplo: sou de uma família de pais separados e festejo o Natal com duas famílias; tenho o costume de passar com a família de meu pai, na casa do meu avô, meus tios avôs etc.

Nesse relato, o narrador conta a história de como passa o Natal nas duas famílias. Primeiro, na família do pai e, depois, na família da mãe. Assim sendo, sempre narra a história em primeira pessoa, fazendo uso de verbos em primeira pessoa e pronomes possessivos, como marcadores de narração.

Quadro 46: Critérios de análise: Referência à situação – Aluno A11

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
En la víspera del día de Navidad, reunimos la familia y celebramos juntos, con mucha comida y bebida, en el Brasil las personas tienen el costumbre de llevar un plato de comida al otro para que las degusten, pero no es siempre, en la cena también no puede faltar platos de frutas, las maravillosas verduras y el pavo, siguiendo con el postre que en general es helados, frutos secos y chocolate para los niños.	En la víspera del día de Navidad, gran parte de la familia se reúne , en mi casa no es diferente, celebramos todos juntos los tíos, tías, primos y abuelos , con mucha comida y bebida, en Brasil las personas y en mi familia también tenemos la costumbre de llevar un plato de comida al otro para que las degusten, pero no es siempre...	En la víspera del día de Navidad, gran parte de la familia se reúne, en mi casa no es diferente, celebramos todos juntos los tíos, tías, primos y abuelos, con mucha comida y bebida, en Brasil las personas y en mi casa también tenemos la costumbre de llevar un plato de comida para que la familia las degusten, pero no es siempre.	En la víspera del día de Navidad, las familias se suelen reunir, en mi casa no es diferente , por eso celebramos todos juntos, los tíos, tías, primos y abuelos , con mucha comida y bebida. Una costumbre del pueblo brasileño y que también es compartida en mi familia es llevar un plato de comida, pero no es siempre que lo hacemos .

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do quadro 46, percebemos que o aluno, na 1ª versão, tentou discorrer o texto fazendo uso de um narrador onisciente, aquele que possui uma visão geral do contexto, sabe o que falam, sentem os personagens e, às vezes, até dá sua opinião na história.

Mas, a partir da 2ª versão em diante, percebemos que o narrador passa de onisciente para participante, quer dizer aquele que conta sua própria história. Assim, percebemos que ora apresenta um panorama geral da situação, mas acaba apresentando fatores pessoais.

Vemos a presença do narrador nos trechos em negrito, fazendo uso de pronomes possessivos como: em minha casa não é diferente; minha família. Ainda, há a presença de pronomes em terceira pessoa do plural como: celebramos todos juntos; não é sempre que fazemos. Também usa momentos para afirmar como acontecem essas festividades no Brasil, em geral: um costume do povo brasileiro.

Dessa maneira, podemos perceber que esse relato sofreu algumas modificações em relação ao posicionamento do narrador, de onisciente para alguém presente, participante da história. Tal fato não havia se apresentado nos relatos anteriores.

Quadro 47: Critérios de análise: Referência à situação – Aluno A12

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>La navidad en mi familia es una fecha muy especial, pues toda la familia de la parte de mi mamá se reúne, en la casa de mi abuela.</p> <p>Antes del almuerzo con toda la familia reunida son disparados cohetes, para conmemorar la celebración, hay en el almuerzo muchas comidas y también</p>	<p>La navidad en mi familia es una fecha muy especial, pues toda la familia de la parte de mi mamá se reúne, en la casa de mi abuela, mis tíos, mis tías, mis primos y mis dos hermanos.</p> <p>Antes del almuerzo con toda la familia reunida son disparados cohetes, para conmemorar la celebración.</p> <p>Después del</p>	<p>La Navidad en mi familia es una fecha muy especial, pues toda la familia, de la parte de mi mamá, se reúne en la casa de mi abuela. Nos reunimos con mis tíos, mis tías, mis primos y mis dos hermanos.</p> <p>Antes del almuerzo con toda la familia reunida son disparados cohetes, para conmemorar la celebración.</p>	<p>La Navidad para mi familia es una fecha muy especial, pues todos los parientes, de la parte de mi mamá, se reúnen en la casa de mi abuela. Nos reunimos con mis tíos, mis tías, mis primos y mis dos hermanos.</p> <p>Antes del almuerzo con toda la familia reunida son disparados cohetes, para conmemorar la</p>

mucha carne asada.	almuerzo hay la entrega de los regalos de “amigo secreto”, y por la noche una cena con la familia.	Después del almuerzo hay la entrega de los regalos del “amigo secreto”, y por la noche una cena con la familia.	Navidad. Después del almuerzo hay la entrega de los regalos del “amigo secreto”, y por la noche una cena con la familia.
--------------------	--	---	---

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do aluno A12, assim como nos anteriores, o narrador relata sua própria história e descreve os fatos como são e como aconteceram. Entretanto, ele não é o personagem principal e apresenta os demais personagens da história. Neste caso, ele é um narrador onisciente, pois relata os fatores da história, sabe o que pensam e sentem os personagens. Assim, temos a presença da mãe, da avó materna e dos parentes por parte da mãe. Além disso, quando o narrador cita a família, é a família da mãe que está sendo referida.

Percebemos tudo isso quando o narrador usa os verbos no presente e faz uso de pronomes possessivos, a saber: toda a família por parte da minha mãe se reúne na casa da minha avó; toda a família reunida de noite; uma ceia com a família. Mas, em momento algum, ele se coloca como protagonista, como personagem principal do relato. Neste caso, o narrador é alguém externo, contando a história, e os personagens principais são os parentes, a família.

5.2.5 Análise do fator extralinguístico: Intencionalidade

O último elemento extralinguístico a ser analisado é a “intencionalidade”. Nossa análise estará pautada nos elementos apresentados no texto e, com isso, buscaremos indicar a intenção do autor; ou seja, dentro do plano textual, ele, o emissor, irá se manifestar por meio de intenções/instruções ao receptor, o qual deverá atuar “no sentido de reconstruir os propósitos do falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o “para quê” do texto” (KOCH, 2014, p. 18).

Quadro 48: Critérios de análise: Intencionalidade – Aluno A4

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
La navidad es la fecha	La navidad es la fecha	La navidad es la fecha	La Navidad es la fecha

<p>conmemorativa más importante para mi familia. A mi abuela le gusta decorar toda la casa en los primeros días de diciembre. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidarse, el pesebre. Hacemos muchos entremeses, pero cada año elegimos cosas diferentes para comer. Como todos en mi casa son adultos, no esperamos más el Papá Noel. En el día 25 toda la familia almueza junta, y muchas veces invitamos amigos y vecinos.</p>	<p>conmemorativa más importante para mi familia. A mi abuela le gusta decorar toda la casa en los primeros días de diciembre. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidarse, el pesebre. Hacemos muchos entremeses y postes, pero cada año elegimos cosas diferentes para comer, pero es indispensable que tenga helado. Como todos en mi casa son adultos, no esperamos más el Papá Noel. En el día 25 toda la familia almueza junta, y muchas veces invitamos amigos y vecinos para conmemorar esta fecha con nosotros.</p>	<p>conmemorativa más importante para mi familia. A mi abuela le gusta decorar toda la casa en los primeros días de diciembre y haces sus maravillosas galletas. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidar, el pesebre. Hacemos muchos entremeses y postes, pero cada año elegimos cosas diferentes para comer, pero es indispensable que tenga helado. Como todos en mi casa son adultos, no esperamos más el Papá Noel. En el día 25 toda la familia almuerza junta, y muchas veces invitamos amigos y vecinos para conmemorar esta fecha con nosotros.</p>	<p>conmemorativa más importante para mi familia. A mi abuela le gusta decorar toda la casa en los primeros días de diciembre. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidar, el pesebre. Hacemos muchos entremeses y postres, pero cada año elegimos recetas diferentes para comer, pero es indispensable que haya helado. Como todos en mi casa son adultos, no esperamos más a Papá Noel. En el día 25 toda la familia almuerza junta, y muchas veces invitamos amigos y vecinos para conmemorar esta fecha con nosotros.</p>
--	--	---	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do aluno A4, a partir do recorte feito, percebemos que a intenção do autor é passar ao receptor os momentos mais importantes do Natal e porque esse momento é o mais importante para a família toda.

Assim, o objetivo é identificar quais informações o autor quer passar ao receptor e o que elas tem de interessante. Assim, o aluno A4 nos apresenta alguns fatores que ele determina serem importantes, como o fato da avó fazer sozinha a decoração do ambiente e nela não poder faltar o presépio. Além disso, o fato da família fazer diversas comidas, a serem compartilhadas por todos. Outra informação importante é que, por todos serem pessoas adultas, não há mais a espera do Papai Noel.

Por último, apresenta que, no almoço de Natal, além da reunião familiar ainda há a presença de amigos e/ou vizinhos. Assim, o núcleo familiar desse aluno transpassa o grau de parentesco, pois além das pessoas que são do núcleo familiar, ainda há a presença de pessoas que não compartilham o mesmo sangue, mas que nem por isso tornam-se menos importantes.

Quadro 49: Critérios de análise: Intencionalidade – Aluno A5

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>Cuando llega diciembre, mi mamá trata de armar el árbol de Navidad con adornos que nos acompañan hace muchos años. La verdad es que si no fuera mi madre, no creo que tendríamos decoración navideña. No hay muchas cosas, pero lo que hay está puesto con mucho cariño. Nuestra Nochebuena la celebramos el 24 de diciembre con una cena familiar. Mis padres son de</p>	<p>Cuando llega diciembre, mi mamá trata de armar el árbol de Navidad con adornos que nos acompañan hace muchos años. La verdad es que si no fuera mi madre, no creo que tendríamos decoración navideña. No hay muchas cosas, pero lo que hay está puesto con mucho cariño. Nuestra Nochebuena la celebramos el 24 de diciembre con una cena familiar. Mis padres son de Río Grande do</p>	<p>Cuando llega diciembre, mi mamá trata de armar el árbol de Navidad con adornos que nos acompañan hace muchos años. La verdad es que si no fuera mi madre, no creo que tendríamos decoración navideña. No hay muchas cosas, pero lo que hay está puesto con mucho cariño. Nuestra Nochebuena la celebramos el 24 de diciembre con una cena familiar. Toda mi familia, aparte de mis</p>	<p>Cuando llega diciembre, mi mamá trata de armar el árbol de Navidad con adornos que nos acompañan hace muchos años. La verdad es que si no fuera mi madre, no creo que tendríamos decoración navideña. No hay muchas cosas, pero lo que hay está puesto con mucho cariño. Nuestra Nochebuena la celebramos el 24 de diciembre con una cena familiar. Toda mi familia,</p>

<p>Rio Grande do Sul, y nosotros junto con mi hermano somos los únicos que vivimos aquí. Ya hemos estado allá muchas veces con las abuelas, tías, tíos y primos por la Navidad, así como ellos ya han venido en otros años. Me acuerdo de un año, el 2012, en que salimos de viaje mi mamá, mi papá y yo en auto a Chile y Argentina. No había regalos, tampoco un árbol navideño. Había una flor clavada en la hierba de un mate. Y, de verdad, creo que es una de las Nochebuenas de la que no me olvidaré jamás.</p>	<p>Sul, y nosotros junto con mi hermano somos los únicos que vivimos aquí. Ya hemos estado allá muchas veces con las abuelas, tías, tíos y primos por la Navidad, así como ellos ya han venido en otros años. Me acuerdo de un año, el 2012, en que salimos de viaje mi mamá, mi papá y yo en auto hacia Chile y Argentina. No había regalos, tampoco un árbol navideño. Había una flor clavada en la hierba de un mate. Y, de verdad, creo que es una de las Nochebuenas de la que no me olvidaré jamás.</p>	<p>padres, mi hermano y yo, vive en Rio Grande do Sul, en la región metropolitana de Porto Alegre. A veces vamos para allá, pero si nos quedamos en Florianópolis, hacemos la celebración en la casa de mis padres y a nosotros se suman la esposa de mi hermano – ¡ahora con mi ahijado! – junto con sus padres. Me acuerdo de un año, el 2012, en que salimos de viaje mi mamá, mi papá y yo en auto hacia Chile y Argentina. No hubo regalos, ni un árbol navideño, sino una flor clavada en la hierba de un mate. Y, de verdad, creo que fue una de las Nochebuenas de la que no me olvidaré jamás.</p>	<p>aparte de mis padres, mi hermano y yo, vive en Rio Grande do Sul, en la región metropolitana de Porto Alegre. A veces vamos para allá, pero si nos quedamos en Florianópolis, hacemos la celebración en la casa de mis padres y a nosotros se suman la esposa de mi hermano – ¡ahora con mi ahijado! – junto con sus padres. Me acuerdo de un año, el 2012, en que salimos de viaje mi mamá, mi papá y yo en auto hacia Chile y Argentina. No hubo regalos, ni un árbol navideño, sino una flor clavada en la hierba de un mate. Y, de verdad, creo que fue una de las Nochebuenas de la que no me olvidaré jamás.</p>
---	---	--	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

O recorte no relato do quadro 49 foi menor, pois podemos perceber que há diversas informações. A primeira delas é em relação à mãe do aluno A5, porque, segundo o texto, se não fosse a mãe, a decoração natalina não seria realizada. Percebemos nesse ponto a importância que a mãe tem para o aluno quando o assunto é o Natal. No início do relato, recebemos a informação de que a decoração da casa é antiga, visto que já está presente na família há algum tempo.

Em seguida, o aluno relata sobre como e quando acontece a celebração de Natal, quem são os personagens que participam da história e qual o papel de cada um deles. Mas, a principal parte está no final do texto, quando temos a descrição de um Natal que jamais será esquecido pelo aluno, ocorrido em 2012, quando ele viajou, de carro para Argentina e Chile, com os pais, e a suposta “árvore de Natal” foi uma flor cravada na cuia do chimarrão.

Assim, o recado que podemos inferir aqui é que as coisas materiais, como decoração, comida, festa, tem seu valor, mas isso não se compara ao valor de estar ao lado da família ou das pessoas que são importantes. Afinal, para se ter um Natal incrível e inesquecível, não são os objetos ou comida que fazem a diferença e sim as pessoas que estão a nossa volta.

Quadro 50: Critérios de análise: Intencionalidade – Aluno A6

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
La navidad en mi familia es una fecha muy importante, pues es la única celebración que conmemoramos con mi abuelo. El primer a quejarse es mi hermano, pues a él no le gustan las festividades en familia, después es mi tío menor, que dijo que no hace falta todas esas fanfarronerías	La navidad en mi familia es una fecha muy importante, pues es la única celebración que conmemoramos con mi abuelo. El primer a quejarse es mi hermano, pues a él no le gustan las festividades en familia, después es mi tío menor, que dijo que no hace falta todas esas fanfarronerías	La navidad en mi familia es una fecha muy importante, pues es la única celebración que conmemoramos con mi abuelo. El primer a quejarse es mi hermano, pues a él no le gustan las festividades en familia, después es mi tío menor, que dijo que no hace falta todas esas fanfarronerías	La Navidad en mi familia es una fecha muy importante, pues es la única celebración que conmemoramos con mi abuelo. El primer a quejarse es mi hermano, pues a él no le gustan las festividades en familia, después es mi tío menor, que dijo que no hace falta todas esas fanfarronerías

<p>navideñas. Como somos muchos tenemos un defecto peleamos mucho y después es demasiado tarde para hacer las cosas con calma. O que se torna algo muy encantador de ver, pero al final del mes toda la familia quejase de dividir la cuenta de luz. Contar o que hacemos en los días antes de la Noche Buena es motivo para muchas carcajadas, pues somos una familia rara, nos gustan las ocupaciones libres, los juegos que no sirven para nada y las tareas sin plazo. En el día 25 nos despertamos casi en el momento del almuerzo y amontonados en la tele comemos la comida recalentada del día anterior. No hay que decir que en este día nos quedamos melancólicos, pues la mayoría</p>	<p>navideñas. Como somos muchos tenemos un defecto peleamos mucho y después es demasiado tarde para hacer las cosas con calma. O que se torna algo muy encantador de ver, pero al final del mes toda la familia quejase de dividir la cuenta de luz. Contar o que hacemos en los días antes de la Noche Buena es motivo para muchas carcajadas, pues somos una familia rara, nos gustan las ocupaciones libres, los juegos que no sirven para nada y las tareas sin plazo. En el día 25 nos despertamos casi en el momento del almuerzo y amontonados en la tele comemos la comida recalentada del día anterior. No hay que decir que en este día nos quedamos melancólicos,</p>	<p>navideñas. Como somos muchos tenemos un defecto peleamos mucho y después es demasiado tarde para arrepentirse. Así, al final de la primera semana mi abuela tiene que hacer sola la decoración, porque una parte de la familia ya se va la playa o a los parques. Lo que se vuelve algo muy encantador de ver, pero, al final del mes, toda la familia quéjase de dividir la cuenta de luz. Contar lo que hacemos en los días antes de la Noche Buena es motivo para muchas carcajadas, pues somos una familia rara, nos gustan las ocupaciones libres, los juegos que no sirven para nada y las tareas sin plazo. En el día 25, nos despertamos casi en el momento del almuerzo y,</p>	<p>navideñas. Como somos muchos, tenemos un defecto peleamos mucho y después es demasiado tarde para arrepentirse. Lo que se vuelve algo muy encantador de ver, pero, al final del mes, toda la familia se queja de dividir la cuenta de luz. Contar lo que hacemos en los días antes de la Noche Buena es motivo para muchas carcajadas, pues somos una familia rara, nos gustan las ocupaciones libres, los juegos que no sirven para nada y las tareas sin plazo. En el día 25, nos despertamos casi en el momento del almuerzo y, amontonados en la tele, comemos la comida recalentada del día anterior. No hay que decir que en este día</p>
--	--	--	---

de la familia se va a partir en el día 26, incluyo mi abuelo, y sabemos que solamente iremos nos reencontrar en la próxima navidad.	pues la mayoría de la familia se va a partir en el día 26, incluyo mi abuelo, y sabemos que solamente iremos nos reencontrar en la próxima navidad.	la tele, comemos la comida recalentada del día anterior. No hay que decir que en este día nos quedamos melancólicos, pues la mayoría de la familia se va a partir en el día 26, incluyo mi abuelo, y sabemos que solamente iremos nos reencontrar en la próxima navidad.	nos quedamos melancólicos, pues la mayoría de la familia se va a partir en el día 26, incluso mi abuelo, y sabemos que solamente iremos reencontrarnos en la próxima navidad.
---	---	--	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

O relato do aluno A6 é bem diferente do aluno A5, pois percebemos, primeiro, a quantidade de pessoas que participam do Natal. O aluno A6, desde o início do relato, faz questão de mostrar ao leitor que vem de uma família numerosa, e que toda a família necessariamente participa das festas de final de ano. Segundo Marcuschi (2008, p. 127), “é difícil identificar a intencionalidade porque não se sabe ao certo o que observar. Também não se sabe se ela se deve ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções”. Sendo assim, seguimos o que Marcuschi indica ao buscar identificar a intencionalidade no “plano global” do texto e constatamos o seguinte: no início do relato, o aluno indica que o Natal é a festa mais importante porque é a única em que celebram com o avô. Sendo assim, todos os familiares se encontram na casa de praia dos avós. Juntos organizam a decoração e a comida para a ceia de Natal.

Entre os personagens aparecem dois “rabugentos”, a saber, o irmão do aluno A6 e o tio mais novo. Afinal, para esses dois personagens não é necessário comemorar essa data com a família. Mas, ao que tudo indica, no final, apesar de todas as brigas, a família se entende e acaba aproveitando as festividades.

Por fim, o aluno conclui que no dia 25, quando se acordam perto do meio-dia, todos se amontoam em frente à televisão, ficando melancólicos porque sabem que no dia 26 já voltarão às suas rotinas e verão o avô somente no Natal seguinte. Quer dizer, apesar de ser uma

família numerosa, que briga bastante, no final, acabam deixando as brigas de lado e aproveitam o momento juntos, pois sabem que o reencontro será dentro de 365 dias.

Quadro 51: Critérios de análise: Intencionalidade – Aluno A7

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>Lo único que quería era poseer un poco de aquella felicidad ajena, entonces decidió hacer su propia navidad, a final no podría se tan difícil así. Salió destinada por la casa en busca de todo lo que relucía y que era de color rojo. En un rato ya tenía todos sus adornos navideños, desde linternas y radiantes espejos, hasta perchas y botellas color carmín. Volvió a mirar por la ventana a procura de otros elementos que compusiesen la tan desconocida navidad. Después de longas miradas percibió que todas las casas tenían grandes árboles</p>	<p>Eso ocurrió hace mucho tiempo, en un lugar que no quiero acordarme, donde vivían personas un tanto peculiares, pues esperaban ansiosamente la llegada de la Navidad. En ella vive una niña. ¿Puedes verla en la ventana? Entonces, es la dueña de estos grandes ojos azules que conducirá este olvidado lugar rumbo a la peculiaridad. Lo único que quería era poseer un poco de aquella felicidad ajena, entonces decidió hacer su propia navidad, a final no podría ser tan difícil así. Salió destinada por la casa en busca de todo lo</p>	<p>Esa es una historia que se pasó hace mucho tiempo, en un lugar que no quiero acordarme, donde vivían personas un tanto peculiares, pues esperaban ansiosamente la llegada de la navidad. En ella vive una niña. ¿Puedes verla en la ventana? Entonces, es la dueña de grandes ojos azules los cuales te conducirán a este olvidado lugar rumbo a la peculiaridad. Lo único que quería era poseer un poco de aquella felicidad ajena, entonces decidió hacer su propia navidad, al final no podría ser tan difícil así. Salió destinada por la casa a la</p>	<p>Esa es una historia que se pasó hace mucho tiempo, en un lugar que no quiero acordarme, donde vivían personas un tanto peculiares, pues esperaban ansiosamente la llegada de la Navidad. En ella vive una niña. ¿Puedes verla en la ventana? Entonces, es la dueña de grandes ojos azules los cuales te conducirán a este olvidado lugar rumbo a la peculiaridad. Lo único que quería era poseer un poco de aquella felicidad ajena, entonces decidió hacer su propia Navidad, al final no podría ser tan difícil. Salió destinada por la casa en</p>

<p>coloreados, llenos de pelotas más coloreadas aún. Decidió hacer una también. Ella estaba tan orgullosa de todo lo que había hecho que casi se olvidó de los presentes. Más temprano había oído de las personas de una de las casas, la azul más a frente, que la entrega de los presentes era el momento más importante de la navidad - ¿Qué daré yo a mis amigos? - pensó.</p>	<p>que relucía y que era de color rojo. En un rato ya tenía todos sus adornos navideños, desde linternas, espejos, relojes, portarretrato, cojines, llaves, juguetes, hasta botellas, floreros y botones. Volvió a mirar por la ventana a procura de otros elementos que compusiesen la tan desconocida navidad. Después de largas miradas percibió que todas las casas tenían grandes árboles coloreados, llenos de pelotas más coloreadas aún. Decidió hacer una también. Ella estaba tan orgullosa de todo lo que había hecho que casi se olvidó de los presentes. Más temprano había oído de las personas de una de las casas, la azul más a frente, que la entrega de los presentes era el momento más importante de la navidad - ¿Qué</p>	<p>búsqueda de todo lo que relucía y que era de color rojo. En un rato ya tenía todos sus adornos navideños, desde linternas, espejos, relojes, portarretrato, cojines, llaves, juguetes, botellas, floreros y hasta botones. Volvió a mirar por la ventana en búsqueda de otros elementos que compusiesen la tan desconocida navidad. Después de largas miradas percibió que en todas las casas habían grandes árboles coloreados, llenos de pelotas más coloreadas aún. Decidió hacerse una también. Ella estaba tan orgullosa de todo lo que había hecho que casi se olvidó de los regalos. Más temprano había oído de personas de una de las casas, la azul más adelante, que la entrega de</p>	<p>búsqueda de todo lo que relucía y de lo que era de color rojo. En un rato ya tenía todos sus adornos navideños, desde linternas, espejos, relojes, portarretrato, cojines, llaves, juguetes, botellas, floreros y hasta botones. Volvió a mirar por la ventana en búsqueda de otros elementos que compusiesen la tan desconocida Navidad. Después de largas miradas percibió que habían en todas las casas grandes árboles coloreados, llenos de pelotas más coloreadas aún. Decidió hacerse una también. Ella estaba tan orgullosa de todo lo que había hecho que casi se olvidó de los regalos. Más temprano había oído de personas de una de las casas, la azul más adelante, que la entrega de los</p>
--	---	---	--

	daré yo a mis amigos? - pensó.	los regalos era el momento más importante de la Navidad - ¿Qué daré yo a mis amigos? - pensó.	regalos era el momento más importante de la Navidad - ¿Qué daré yo a mis amigos? - pensó.
--	--------------------------------	---	---

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No início do relato do aluno A7, temos o uso de um recurso utilizado para a produção de textos, a saber, o aluno fez uso da intertextualidade. Sobre isso, Koch e Elias (2015, p. 101) afirmam: “todo texto remete a outro texto ou a outros textos”, quer dizer, “todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz(em) parte da memória social dos leitores”. Exemplo disso está no início do relato do aluno A7: “Esa es una historia que **se pasó hace mucho tiempo, en un lugar que no quiero acordarme, donde vivían personas un tanto peculiares**”. Em comparação podemos tomar o início do livro de Cervantes, Dom Quixote: “En un lugar de la Mancha, **de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un** hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor”. As partes destacadas em negrito servem para comprovar que, no relato do aluno A7, existe a presença da intertextualidade. Além disso, como se trata de um texto narrativo, neste caso, o autor do relato não precisaria destacar a fonte da intertextualidade, pois, segundo Koch e Elias (2015, p. 114), “o escritor tem a opção de não explicitar a fonte, porque pressupõe que o texto de origem faça parte do repertório do leitor”. Assim, percebemos claramente que o público ao qual foi destinado o relato do aluno A7 é um público hispanofalante, e por esse motivo, não se faz necessário indicar que a intertextualidade usada faz referência à novela de Cervantes.

Mais ainda, se fazemos a leitura de todo o relato, vamos perceber que o aluno não se pautou na novela de Cervantes apenas no início do relato, mas construiu a história da personagem baseada na vida do célebre “Hidalgo Don Quijote de la Mancha”. Afinal, o relato está baseado na vida de uma menina que vive sozinha e resolveu ir em busca da felicidade e dos sentimentos que o Natal produz nas pessoas. Para isso, ela ia até a janela da casa em busca de informações importantes e, com isso, decorou a casa, preparou a ceia e compartilhou o momento com seus “amigos”, os quais eram seus ursinhos de pelúcia.

Ora, se paráramos para pensar, esse relato não é um fato real, mas é uma ficção. Contudo, podemos afirmar que, conforme as versões foram sendo aprimoradas, o aluno conseguiu, na última versão, fazer com que todos os elementos de um texto narrativo fossem abordados. Afinal, nele há narrador, personagens principais e secundários, a presença de introdução, desenvolvimento e conclusão. Enfim, no relato, percebemos também a ambientalização, o tempo e o espaço.

Quadro 52: Critérios de análise: Intencionalidade – Aluno A13

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>Las celebraciones de Navidad han cambiado mucho. En mi infancia, comenzaba con los adornos en la casa. Lo primero que se hacía era la corona de adviento con las cuatro velas. Estas eran prendidas de por vez una a cada domingo de los cuatro que anteceden a la Navidad. Al mismo tiempo, se colocaba una guirlanda en la puerta principal de la casa la cual estaba decorada con blanco y rojo, y algo de verde. Estos son recuerdos de mi niñez. Porque mi vida tomó otro rumbo. No sé, pero no seguí con</p>	<p>Las celebraciones de Navidad han cambiado mucho. En mi infancia, comenzaba con los adornos en la casa. Lo primero que se hacía era la corona de adviento con las cuatro velas. Estas eran prendidas de por vez una a cada domingo de los cuatro que anteceden a la Navidad. Al mismo tiempo, se colocaba una guirlanda en la puerta principal de la casa la cual estaba decorada con blanco y rojo, y algo de verde. Estos son recuerdos de mi niñez. Porque mi vida tomó otro</p>	<p>Las celebraciones de Navidad han cambiado mucho. En mi infancia, comenzaba con los adornos en la casa. Lo primero que se hacía era la corona de adviento con las cuatro velas. Estas eran prendidas de una en una, durante los cuatro domingos que anteceden a la Navidad. Al mismo tiempo, se colocaba una guirlanda en la puerta principal de la casa la cual estaba decorada con blanco y rojo, y algo de verde. Estos son recuerdos de mi niñez. Porque mi vida tomó otro</p>	<p>Las celebraciones de Navidad han cambiado mucho. En mi infancia, comenzaba con los adornos en la casa. Lo primero que se hacía era la corona de adviento con las cuatro velas. Éstas eran prendidas de una en una, durante los cuatro domingos que anteceden a la Navidad. Al mismo tiempo, se colocaba una guirlanda en la puerta principal de la casa la cual estaba decorada en los tonos blancos y rojos y algo de verde. Estos son recuerdos de mi niñez porque después no seguí</p>

<p>la tradición de familia. Algo hacía cuando tenía niño, después, no más. La verdad, para mí la Navidad está relacionada a la niñez, a los regalos, a la sorpresa.</p>	<p>rumbo. No sé, pero no seguí con la tradición de familia. Algo hacía cuando tenía niño, después, no más. La verdad, para mí la Navidad está relacionada a la niñez, a los regalos, a la sorpresa.</p>	<p>rumbo. No sé, pero no seguí con la tradición de familia. Algo de parecido hacía cuando mi hijo era chico, después, no lo hice más. La verdad, para mí la Navidad está relacionada a la niñez, a los regalos, a la sorpresa.</p>	<p>con la tradición de familia. Cuando mi hijo era pequeño mantuvimos por algún tiempo estas tradiciones, pero cuando él creció se perdió este ritual navideño. Para mí la Navidad está relacionada a la niñez, a los regalos, a la sorpresa.</p>
---	---	--	---

Fonte: A autora (Grifos da autora).

O relato do aluno A13 apresenta claramente a intenção, desde o início da narrativa até o reforço ao final, conforme sinalizamos nos trechos recortados no quadro 52. No início do relato, como introdução, temos a informação de que as comemorações de Natal mudaram muito da infância até a atualidade. Na infância dele, essa festividade começava quatro semanas antes e se estendia até a noite de Natal, com a coroa do advento e as quatro velas. Essa simbologia está ligada à cultura dos cristãos, da igreja católica, a qual, a cada um dos quatro domingos, acende uma vela. Depois de construída a coroa do advento, se dava início às demais decorações natalinas.

Ao final do relato, o aluno reafirma que essas são lembranças de sua infância e que foram mantidas enquanto seu filho ainda era pequeno, mas, desde que ele deixou de ser criança, essas tradições não são mais seguidas. Segundo o autor, o Natal está diretamente relacionado à infância, aos presentes e à surpresa. Inclusive, se lermos na íntegra o relato, veremos que todas as etapas e preparações da narração são representações de um tempo passado, mas cheio de magia e encantamento por parte do autor.

5.3 ANÁLISE DOS RELATOS PESSOAIS SEGUNDO CRITÉRIOS INTRALINGÜÍSTICOS

Abaixo, faremos a análise dos fatores intralingüísticos, a saber: (I) Adequação; (II) Formas de coesão; (III) Coerência e (VI) Correção gramatical.

5.3.1 Análise do fator intralingüístico: Adequação

Para dar início à nossa análise dos elementos intralingüísticos, começaremos pela “Adequação”. Este elemento faz referência aos conteúdos do texto tal como a seleção da variedade linguística, isto é, se o indivíduo fala/escreve usando uma linguagem padrão ou não padrão; se fala de maneira formal ou informal; se usa uma linguagem objetiva ou subjetiva; que estilo e fórmula o autor utiliza para se expressar em uma determinada língua; se fez uso de pronomes pessoais, de tratamento etc.

Quadro 53: Critérios de análise: Adequação – Aluno A1

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
Lo que sobra, las chicas comen en el día siguiente, 25 de diciembre, asistiendo películas navideñas en su casa, como Jack Frost. Además de asistir películas, les encanta jugar “escova” escuchando, también, músicas navideñas.	Todo lo que sobra, las chicas se lo comen en el al día siguiente, 25 de diciembre, asistiendo películas navideñas en su casa, como Jack Frost. Además de asistir películas, les encanta jugar “escova” escuchando siempre músicas navideñas, como “Bate o sino” e “Noite Feliz”.	Todo lo que sobra, ellas se lo comen al día siguiente, 25 de diciembre, asistiendo películas navideñas en su casa, como Jack Frost. Además de asistir películas, les encanta jugar “escova” escuchando siempre músicas navideñas, como “Bate o sino” e “Noite Feliz”.	Todo lo que sobra, ellas se lo comen al día siguiente, 25 de diciembre, asistiendo películas navideñas en su casa, como Jack Frost. Además de asistir películas, les encanta jugar “escova” escuchando siempre músicas navideñas, como “Bate o sino” e “Noite Feliz”.

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do aluno A1, podemos perceber algumas mudanças em relação à questão da adaptação conforme o processo das versões foi desenvolvido. Se repararmos nas duas primeiras versões, podemos perceber que ora o aluno usou a informalidade e ora a formalidade. Por exemplo, no momento que usa o substantivo “chicas”, esta forma de tratamento é bastante informal, pois, segundo a RAE⁴⁴, esse substantivo serve para “coloquial: pessoa, sem especificar a idade, quando esta não é muito avançada; tratamento de confiança dirigido a pessoas da mesma idade ou mais jovens; etc.”.

Já na 3ª e última versão, percebemos que o aluno mudou “chicas” por “ellas”, pronome pessoal, terceira pessoa do plural. De certa maneira, a substituição do substantivo pelo pronome pessoal faz com que o relato tenha um caráter mais formal. E essa formalidade podemos identificar também mais adiante no relato, quando o aluno usa o pronome “les”, o qual, segundo a RAE⁴⁵, significa pronome pessoal, terceira pessoa; forma que, no dativo, designa alguém ou algo mencionado no discurso, diferente de quem o enuncia; forma que, no dativo, designa a pessoa que remete ou fala ou escreve. Serve ainda como tratamento de cortesia, respeito ou distanciamento.

Sendo assim, a partir da avaliação feita, podemos afirmar que a narrativa do aluno A1 é um relato objetivo, que usa uma linguagem formal e faz uso de pronomes pessoais como, por exemplo, ellas, les, entre outros que não aparecem no recorte que fizemos.

Quadro 54: Critérios de análise: Adequação – Aluno A3

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>Mi familia conmemora ese evento día 24 de Diciembre, ya que la fecha 25 es reservado para el descanso.</p> <p>Nuestra fiesta hay muchos</p>	<p>Mi familia conmemora ese evento día 24 de Diciembre, ya que la fecha 25 es reservado para el descanso. Nuestra fiesta hay muchos regalos (libros, juguetes,</p>	<p>Mi familia conmemora ese evento el 24 de diciembre, ya que el día 25 es reservado para el descanso. En nuestra fiesta hay muchas cosas que no pueden faltar, como la entrega de</p>	<p>Mi familia conmemora ese evento el día 24 de diciembre, ya que la fecha 25 es reservada para el descanso.</p> <p>En nuestra</p>

⁴⁴ Informações retiradas do site: <http://dle.rae.es/?id=8jLYcrL> Acesso em 04/05/2017.

⁴⁵ Informações retiradas do site: <http://dle.rae.es/?id=N288QJ7> Acesso em 04/05/2017.

<p>regalos (libros, juguetes, ropas, chocolates), comidas (pavo, arroz, saladas, carnes, masas y salpicón, pan dulce y postre), bebidas (champán, vino, cerveza y refrigerante) y músicas navideñas. Después del día 25, no hacemos más nada, porque todos ya van para las payas para aprovechar las vacaciones y el día 31 la Noche Vieja.</p>	<p>ropas, chocolates), comidas (pavo, arroz, saladas, carnes, masas, salpicón, pan dulce y postre, como los pasteles y helados), bebidas (champán, vino, cerveza y refrigerante) y músicas navideñas, como la “Noite Feliz”. Después del día 25, no hacemos más nada, porque todos ya van para las payas para aprovechar las vacaciones y el día 31 la Noche Vieja.</p>	<p>regalos, siendo los libros, juguetes, chocolates y también las ropas, y lo más importante los platos para la cena, destacando el pavo, arroz, saladas, salpicón, pan dulce y postre, como los pasteles y helados, tampoco las bebidas, cava, vino, cerveza y refrigerante, y músicas navideñas, como la “Noite Feliz”. Después de toda la fiesta, el día 25 es para descansar, porque todos ya se van para las payas para aprovechar las vacaciones y, el día 31, la Noche Vieja.</p>	<p>fiesta hay muchas cosas que no pueden faltar. Una de ellas es la entrega de regalos, como libros, juguetes, chocolates y también ropas. Después de toda la fiesta, el día 25 es para descansar, porque todos los parientes ya se van para las payas para aprovechar las vacaciones y, el día 31, la Noche Vieja.</p>
---	---	--	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do aluno A3, percebemos que, em relação à adequação, não há muita variação da 1ª à última versão. Mas, podemos ver que o aluno faz uso de pronomes possessivos quando se refere à família: “minha família”; “nossa festa”; também faz uso de pronome pessoal para se referir à entrega dos presentes, recurso bastante utilizado para que não haja demasiada repetição da mesma palavra no texto. Segundo Koch e Elias (2015, p. 160), “a **repetição** ou **recorrência de termos** é uma das formas de progressão textual de que pode se valer o produtor. Esse tipo de recorrência tem sido frequentemente considerado vicioso e, por isso, condenado” (destaque das autoras). Sendo assim, percebemos que o aluno teve o cuidado de não ser repetitivo ou apresentar “termos viciados” em sua narração, fazendo uso de pronomes pessoais como estratégia em sua escrita.

Por fim, notamos que, no final do relato, na última versão, o aluno usa o substantivo “parentes” para não repetir a palavra família, usada em orações anteriores. Além disso, faz mais pausas e usa mais o

punto final para iniciar novas ideias. Na última versão, ele separa a parte dos presentes, das comidas e das bebidas, fato esse que nas versões anteriores não havia. Constatamos que o aluno consegue, na última versão, ser mais objetivo, pontual, fazendo uso de uma linguagem informal, de maneira a se aproximar do leitor.

Quadro 55: Critérios de análise: Adequação – Aluno A7

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>- ¡Es navidad! - decían las personas por la calle.</p> <p>Y ella las miraba por de tras de la ventana, con ojos y oídos atentos para lo que parecía ser el motivo de las relucientes luces y del repentino color rojo.</p>	<p>Eso ocurrió hace mucho tiempo, en un lugar que no quiero acordarme, donde vivían personas un tanto peculiares, pues esperaban ansiosamente la llegada de la Navidad. Ahora tú debes estar preguntándose ¿Qué hay de peculiar en esto?</p> <p>Y yo te lo respondo: - Fíjate en la casa gris, aquella más al centro, entre la verde y la blanca. En ella vive una niña. ¿Puedes verla en la ventana?</p> <p>Entonces, es la dueña de estos grandes ojos azules que conducirá este olvidado lugar rumbo a la peculiaridad.</p> <p>- ¡Es navidad! -</p>	<p>Esa es una historia que se pasó hace mucho tiempo, en un lugar que no quiero acordarme, donde vivían personas un tanto peculiares, pues esperaban ansiosamente la llegada de la navidad. Ahora tú debes estar preguntándote ¿Qué hay de peculiar en esto?</p> <p>Y yo te lo respondo:</p> <p>- Fíjate en la casa gris, aquella más al centro, entre la verde y la blanca. En ella vive una niña. ¿Puedes verla en la ventana?</p> <p>Entonces, es la dueña de grandes ojos azules, los cuales te conducirán a este olvidado</p>	<p>Esa es una historia que se pasó hace mucho tiempo, en un lugar que no quiero acordarme, donde vivían personas un tanto peculiares, pues esperaban ansiosamente la llegada de la Navidad. Ahora tú debes estar preguntándote ¿Qué hay de peculiar en esto?</p> <p>Y yo te lo respondo:</p> <p>- Fíjate en la casa gris, aquella más al centro, entre la verde y la blanca. En ella vive una niña. ¿Puedes verla en la ventana?</p> <p>Entonces, es la dueña de grandes ojos azules los cuales te conducirán a este olvidado</p>

	decían las personas por la calle. Y ella las miraba por de tras de la ventana, con ojos y oídos atentos para lo que parecía ser el motivo de las relucientes luces y del repentino color rojo.	lugar rumbo a la peculiaridad. - ¡Es Navidad! - decían las personas por la calle. Y ella las miraba por de tras de la ventana, con ojos y oídos	lugar rumbo a la peculiaridad. - ¡Es Navidad! - decían las personas por la calle. Y ella las miraba por de tras de la ventana, con ojos y oídos atentos para lo que parecía ser el motivo de las relucientes luces y del repentino color rojo.
--	---	--	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

A narrativa do aluno A7 passa por uma melhora em relação à adequação da 1ª para as demais versões, pois inicialmente não há uma apresentação, uma introdução, enquanto que nas demais versões já temos a presença da introdução. Esse fator é importante ao receptor do texto porque é o momento em que o leitor começa a se ambientar com a história e com os possíveis personagens.

Neste relato, temos a presença de uma estratégia diferente, na qual o narrador faz uso de discursos diretos e indiretos e, com isso, chama o leitor, que passa a ser participante da história, para dentro do relato. Constatamos isso principalmente no trecho “tu deves estar te perguntando” e, em seguida, o narrador afirma “e eu te respondo”.

Neste relato, percebemos a informalidade com o uso dos pronomes pessoais, em espanhol, “tu” e “vos”⁴⁶. O pronome pessoal “vos”, segundo a RAE, é um pronome nominativo, vocativo de preposição, designada a pessoa a quem se dirige, quem fala ou escreve. Seu uso se dá em situações comunicativas informais ou em tratamento de familiaridade. Dessa maneira, podemos perceber que a estratégia utilizada pelo autor do relato foi fazer uso de pronomes pessoais de tratamentos informais, que sejam mais familiares, de maneira usual para pessoas mais íntimas, mais próximas. Essa estratégia foi pensada possivelmente para tentar aproximar o leitor do relato.

⁴⁶ Informações retiradas do site da RAE: <http://dle.rae.es/?id=c3xtZ5J> Acesso em 04/05/2017.

Quadro 56: Critérios de análise: Adequação – Aluno A10

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>En mi familia la celebración de la Navidad empieza cuatro semanas antes del día 25 de diciembre, con la limpieza de la casa para purificación del ambiente.</p> <p>Ponemos la guirnalda en la puerta de entrada, y el árbol en uno de los rincones de la sala.</p> <p>El día 24 de diciembre, víspera de la Navidad, cenamos en familia - yo, mi marido y mis hijos - por vuelta de las veintitrés horas.</p>	<p>En mi familia la celebración de la Navidad empieza cuatro semanas antes del día 25 de diciembre, con la limpieza del hogar para purificación del ambiente.</p> <p>Ponemos la guirnalda en la puerta de entrada, cuyo significado es traer protección y abundancia e dar la bienvenida a la Navidad.</p> <p>El día 24 de diciembre, víspera de la Navidad, cenamos en familia - yo, mi marido y mis hijos - por vuelta de las veintitrés horas.</p>	<p>En mi familia la celebración de Navidad empieza cuatro semanas antes del día 25 de diciembre, con la limpieza del hogar para la recuperación de la pureza del ambiente.</p> <p>Ponemos la guirnalda en la puerta de entrada, cuyo significado es traer protección, abundancia y dar la bienvenida a la Navidad.</p> <p>El día 24 de diciembre, víspera de la Navidad, cenamos en familia - yo, mi marido y mis hijos - alrededor de las veintitrés horas.</p>	<p>En mi familia la celebración de Navidad empieza cuatro semanas antes del día 25 de diciembre, con la limpieza del hogar para la recuperación de la pureza del ambiente.</p> <p>Ponemos la guirnalda en la puerta de entrada, cuyo significado es traer protección, abundancia y dar la bienvenida a la Navidad.</p> <p>El día 24 de diciembre, víspera de la Navidad, cenamos en familia - yo, mi marido y mis hijos - alrededor de las veintitrés horas.</p>

Fonte: A autora (Grifos da autora).

O relato do aluno A10 se mostra bastante pessoal, isto é, o aluno faz uso de pronomes pessoais e principalmente pronomes possessivos. Usa os pronomes possessivos na hora de conjugar os verbos. Esse tipo de estratégia Koch e Elias (2015, p. 173) denominam como recorrência de tempos verbais. Segundo as autoras, “há tempos que servem para narrar” e “tempos que servem para comentar, criticar, apresentar reflexões”. Para o primeiro caso, as autoras consideram os pretéritos perfeito, imperfeito, mais que perfeito e o futuro do pretérito do

indicativo; e para o segundo caso, o presente, o futuro do presente, o pretérito perfeito simples e composto do indicativo. No caso do relato, constatamos que os verbos estão conjugados no pretérito perfeito, pois o aluno está narrando fatos de como celebram o Natal, ou seja, baseado em acontecimentos do passado que já foram concluídos.

Além disso, percebe-se que a narrativa do aluno A10 busca ser objetiva, tratando de buscar uma linguagem padrão, formal. Diferentemente da narração anterior, esta não busca uma aproximação com o leitor, apenas relata os fatos e a maneira como elas ocorrem na vida pessoal dele.

Quadro 57: Critérios de análise: Adequação – Aluno A13

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
Las celebraciones de Navidad han cambiado mucho. En mi infancia, comenzaba con los adornos en la casa. Lo primero que se hacía era la corona de advento con las cuatro velas. Finalmente se empezaba a hacer el árbol. Imaginate! Era una fiesta, Todos los niños - y éramos seis - queríamos participar de la decoración. Estos son recuerdos de mi niñez. Porque mi vida tomó otro rumbo. No sé, pero no seguí con la tradición de	Las celebraciones de Navidad han cambiado mucho. En mi infancia, comenzaba con los adornos en la casa. Lo primero que se hacía era la corona de advento con las cuatro velas. Finalmente se empezaba a hacer el árbol de Navidad. Imaginate! Era una fiesta, Todos los niños - y éramos cuatro - queríamos participar en la decoración bajo la dirección de mi madre. Estos son recuerdos de mi niñez. Porque mi vida tomó otro	Las celebraciones de Navidad han cambiado mucho. En mi infancia, comenzaba con los adornos en la casa. Lo primero que se hacía era la corona de adviento con las cuatro velas. Finalmente se empezaba a hacer el árbol de Navidad. ¡Imaginate! Era una fiesta, Todos los niños - y éramos cuatro - queríamos participar en la decoración bajo la dirección de mi madre. Estos son recuerdos de mi niñez. Porque mi vida tomó otro rumbo. No sé, pero no seguí con	Las celebraciones de Navidad han cambiado mucho. En mi infancia, comenzaba con los adornos en la casa. Lo primero que se hacía era la corona de adviento con las cuatro velas. Finalmente se empezaba a hacer el árbol de Navidad. ¡ Imaginate! Era una fiesta, todos los niños - y éramos cuatro - queríamos participar en la decoración bajo las instrucciones de mi madre. Estos son recuerdos de mi niñez porque después no seguí con la tradición de familia.

familia. Algo hacía cuando tenía niño, después, no más. La verdad, para mí la Navidad está relacionada a la niñez, a los regalos, a la sorpresa.	rumbo. No sé, pero no seguí con la tradición de familia. Algo hacía cuando tenía niño, después, no más. La verdad, para mí la Navidad está relacionada a la niñez, a los regalos, a la sorpresa.	la tradición de familia. Algo de parecido hacía cuando mi hijo era chico, después, no lo hice más. La verdad, para mí la Navidad está relacionada a la niñez, a los regalos, a la sorpresa.	Cuando mi hijo era pequeño mantuvimos por algún tiempo estas tradiciones, pero cuando él creció se perdió este ritual navideño. Para mí la Navidad está relacionada a la niñez, a los regalos, a la sorpresa.
--	--	---	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do aluno A13, temos a presença de pronomes pessoais, pronomes possessivos, a saber, “minha infância; meu filho; ele; para mim”; assim como nos demais relatos. Porém, nesta temos a presença de uma técnica nova, que não havia aparecido em outros textos aqui analisados. Koch e Elias (2015, p. 164) chamam isso de “paralelismo”; segundo as autoras, essa é uma estratégia de progressão textual utilizada na produção escrita, a qual “consiste na repetição sucessiva da mesma estrutura sintática, preenchida por elementos lexicais diferentes”; elas ainda afirmam que “o paralelismo se materializa na manutenção da “fórmula”: estrutura condicional, iniciada pelo **se** (antecedente) e seguida pela oração principal (consequente)”. Constatamos o uso dessa estratégia nas seguintes partes: “Lo primero que **se hacía** era la corona de adviento”; “Finalmente **se empezaba** a hacer el árbol de Navidad”.

5.3.2 Análise do fator intralinguístico: Formas de coesão

O próximo elemento de análise intertextual é “Formas de coesão”. Nesse item, devemos levar em consideração as propriedades do texto que conectam as frases, conhecidas como conectores frasais, fazendo com que a interpretação de cada frase tenha relação com as outras, assegurando a compreensão do significado global do texto. Além dos conectores, as diferentes frases de um texto são compostas por elementos que juntos formam a coesão do texto. Esses mecanismos são diversos, podendo ser: repetições ou anáforas; relações semânticas entre as palavras etc. Durante as versões dos escritos, da 2ª para a 3ª versão,

fizemos questão principalmente de pontuar os elementos coesivos, orientando os alunos a buscarem os diversos conectores frasais, a fim de que pudessem interligar as ideias dos textos, deixando-os mais coesos. Para isso, em cada narrativa, íamos pontuando esses elementos e indicando sites e páginas da internet que pudessem consultar.

A base teórica para definir a coesão que usamos foi a partir do que Koch (2015) e Cassany (2014) apresentam. A coesão envolve todos os componentes do sistema léxico-gramatical, além de ter uma relação semântica. Para tanto, existem duas formas de coesão, uma através da gramática e outra através do léxico. Como veremos adiante, nas análises, devemos levar em consideração que a coesão não é condição necessária e nem suficiente para a existência do texto. Assim, Koch, tomando por base os princípios de construção textual do sentido, estabelece a existência de duas modalidades de coesão, a saber: 1. Coesão referencial: vista como “um mecanismo que permite o produtor do texto remeter-se, por meio de um elemento linguístico, a outro elementos textuais” que pode aparecer depois ou antes do primeiro (catáfora e anáfora, respectivamente). Nesse âmbito estão os elementos de ordem gramatical. (cf. KOCH, 2015, p. 45) 2. Coesão sequencial: se estabelecem, entre segmentos do texto, “diversos tipos de relação semântica e/ou pragmático-discursiva, à medida que se faz o texto progredir”, são os elementos relacionados aos mecanismos de sequenciação, isto é, a progressão tópica. (cf. KOCH, 2015, p. 49).

Indo por esse viés, nos pautamos em Marcuschi (2014) e Koch (2014), quando eles declaram que “a conexão referencial” e a “conexão sequencial” são elementos da coesão textual.

Quadro 58: Critérios de análise: Formas de coesão – Aluno A2

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
Normalmente; Entonces; En este mismo día; Donde; Hacemos; Cerca de la medianoches; Después; En la medianoche; mi familia;	Mi navidad Normalmente; Entonces; En este mismo día; Donde; Hacemos; Cerca de la medianoches; Después; En la medianoche;	Mi Navidad; Normalmente celebraba con mi familia; entonces conmemoro con mi amor y mis amigos más íntimos; En este mismo día; Esta suele ser	Normalmente celebraba con mi familia; entonces conmemoro con mi amor y mis amigos más íntimos; En la casa de mis padres y en mi casa; Nosotros

mis amigos; me encanta; nos reunimos en mi casa.	mi familia; mis amigos; me encanta; nos reunimos en mi casa.	después de la medianoche; Bien como también; Cerca de la medianoche; En seguida hablo; A la medianoche brindamos; Después del brindis, en seguida celebramos.	decoramos; En este mismo día; Esta suele ser después de la medianoche; Además de las comidas saladas; Cerca de la medianoche; En seguida hablo con mi familia; A la medianoche brindamos; Después del brindis. en seguida nos comemos
---	--	--	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

Na primeira análise de formas de coesão, podemos perceber que há uma evolução por parte do aluno A2 desde a 1ª versão até a última, pois, nas duas primeiras versões, observamos que o aluno faz uso de 15 conectores, a fim de interligar uma oração a outra ou um parágrafo ao outro. Mas, esse número cresce substancialmente da 2ª para a 3ª versão e, mais ainda, da 3ª para a 4ª versão.

Essas mudanças se dão significativamente da 2ª para a 3ª e última versões porque, dentro das nossas correções, havíamos limitado que, da 1ª para a 2ª versão, os alunos deveriam expandir o léxico referente ao tema central da atividade, a saber, o Natal; enquanto que, da 2ª versão em diante, nosso foco se deu principalmente nas ampliações de estrutura e adequação do texto ao gênero textual relato pessoal, à tipologia narrativa e também às questões léxico gramaticais.

Sendo assim, justifica-se essa ampliação do aluno A2 e dos demais alunos que veremos a seguir. Mas, em relação ao aluno A2, percebemos que, na última versão, ele apresenta uma melhor coesão entre as orações e estruturas mais complexas. Dessa maneira, nas primeiras duas versões, as orações eram simples e com pouca interligação entre uma e outra; já na última versão, é possível ter uma leitura do texto com mais fluidez, apresentando conteúdo mais adequado em cada parágrafo. Quer dizer, percebemos que a coesão neste caso é

estabelecida através do texto do aluno, pois as informações anteriores estão relacionadas ou se relacionam com as novas informações que vão surgindo no decorrer da história e isso acaba gerando uma continuação discursiva significativa ao receptor do texto.

Uma das formas de coesão mais utilizadas pelo aluno é a “coesão referencial”, que Koch (2015, p. 46) define como “elementos de ordem gramatical, como pronomes de terceira pessoa (retos e oblíquos), os demais pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos)”, entre outros; ou seja, podemos ver, nos destaques da última versão, que o aluno A2 faz bastante uso dos recursos que acabamos de mencionar.

Quadro 59: Critérios de análise: Formas de coesão – Aluno A3

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
por eso empeza en; En este periodo; alrededor de mi casa; también en las plantas; Todas las personas; Después del día 25.	En este tiempo del mes; alrededor de mi casa; también en las plantas; Con eso, hacemos; Después del día 25.	siendo que ocurre una de las festividades; Esa época es muy dedicada a las familias; Además de eso; En los árboles; Aparte, alrededor de mi casa; además de papá Noel; Y así, toda la casa se queda; Mi familia conmemora ese evento; Con eso, empezamos la fiesta; En nuestra fiesta hay muchas cosas; tampoco las bebidas; Después de toda la fiesta, el día 25 es para descansar.	siendo que en él ocurre; Esa época es muy dedicada; Además de eso; Durante el comienzo de ese mes; Aparte, alrededor de mi casa; además de papá Noel; Y así, toda la casa; Mi familia conmemora; Con eso, empezamos; En nuestra fiesta hay muchas cosas; Una de ellas es la entrega de regalos; Además de eso; Tampoco pueden faltar las bebidas; y menos aún;

			Durante el día; Después de toda la fiesta.
--	--	--	---

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No recorte do texto do aluno A3, assim como no do aluno A2, percebemos a ampliação e o número de ligações oracionais entre uma versão e outra. Como foi explicado na análise anterior, percebemos essa ampliação da 2ª para a 3ª e última versões.

Enquanto que o aluno A2 faz uso recorrente dos pronomes como forma de coesão, o aluno A3 faz uso de outra prática, como podemos perceber no quadro 59, a saber, o de conectores frasais como formas de coesão. São conectores de adição, de finalidade, de negação, entre outros. Assim, temos a presença de elementos linguísticos e estes nos servem para amarrar uma oração a outra e fazer com que haja uma tessitura entre as frases, interligando uma a outra e entrelaçando o texto, a fim de que esse não gere uma leitura cortada, com rompimentos de ideias.

Com isso, o relato começa com os primeiros dias de dezembro, logo passa para a véspera do Natal e, em seguida, ao dia 25; ainda há a presença dos elementos que compõe essas duas datas e, por fim, o descanso. Esse aspecto Koch (2015, p. 49) define como “coesão sequencial”, a qual “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem [...] diversos tipos de relação semântica e/ou pragmático-discursiva, à medida que se faz o texto progredir”. Neste caso, temos uma progressão entre os parágrafos e a presença do tema-remata, no qual o tema são os elementos e/ou assuntos que já sabemos ou inferimos, e o remata passa a ser o novo, o desconhecido.

Quadro 60: Critérios de análise: Formas de coesão – Aluno A7

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
Y ella las miraba; pero ella no sabia; Lo único que quería; entonces decidió; En un rato ya tenía;	Eso ocurrió hace mucho tiempo; donde vivían personas; Ahora tú debes; Fíjate en la casa gris; En ella vive una niña; Y ella las	Esa es una historia que se pasó hace mucho tiempo; donde vivían personas un tanto peculiares; Ahora tú debes estar preguntándote;	Esa es una historia que se pasó hace mucho tiempo; donde vivían personas un tanto peculiares; Ahora tú debes estar preguntándote;

<p>Volvió a mirar por la ventana; Después de longas miradas; Talvez sean parientes; A las diez en punto cenaron; Más temprano había oído;</p>	<p>miraba; pero ella no sabía; entonces decidió hacer; En un rato ya tenía; Volvió a mirar por la ventana; Después de longas miradas; Talvez sean parientes; Era sin duda una noche increíble; A las diez en punto cenaron; Más temprano había oído; Fíjate en la casa gris.</p>	<p>Y yo te lo respondo; Fíjate en la casa gris; En ella vive una niña; Y ella las miraba por dé tras de la ventana; entonces decidió hacer; En un rato ya tenía; Volvió a mirar por la ventana; Después de largas miradas; Talvez sean parientes; Era sin duda una noche increíble; A las diez en punto cenaron; Ella estaba tan orgullosa de todo lo que había hecho; Más temprano había oído; Miró a su alrededor y sonrió; Fíjate en la casa gris;</p>	<p>Y yo te lo respondo; Fíjate en la casa gris; En ella vive una niña; Y ella las miraba por de tras de la ventana; pero ella no sabía; En un rato ya tenía; Volvió a mirar por la ventana; Después de largas miradas; Sonrió una vez más; Tal vez sean parientes; Era sin duda una noche increíble; A las diez en punto cenaron; Más temprano había oído; Miró a su alrededor y sonrió por la tercera vez; Fíjate en la casa gris;</p>
--	--	---	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

As formas de coesão que mais se destacam no relato do aluno A7, como podemos verificar na última versão em destaque, são elementos relacionados ao tempo e à coesão referencial com o uso dos pronomes pessoais.

O primeiro aspecto mencionado, a saber, a questão do tempo, pode ser percebido no momento em que cita “passou faz muito tempo”, “agora”, “mais cedo”, “às dez” etc. O uso desses elementos se apoia na teoria de Cassany (2014, p. 31), quando ele afirma que, dentro das

propriedades do texto, a coesão serve para conectar as frases e “esses mecanismos tem a função de assegurar a interpretação de cada frase em relação com as demais e, em definitivo, assegurar a compreensão do significado global do texto”⁴⁷. Além dos elementos relacionados à temporalidade também temos a presença dos pronomes pessoais.

Percebemos nesse relato que o aluno faz uso dos pronomes pessoais de maneira que além de gerar uma coesão entre um enunciado e outro, serve também como forma do narrador se comunicar com o receptor do texto. Esse recurso é uma estratégia de aproximar o leitor do texto, fazer com que esse leitor participe do contexto histórico do relato; assim, o receptor passa a ser mais um personagem da história.

Quadro 61: Critérios de análise: Formas de coesão – Aluno A11

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
La Navidad es una de las; y para muchas personas; En la víspera del día de Navidad; pero no es siempre; Luego después de la cena; A la media noche; El otro día; Hay una conmemoración.	La Navidad es una de las; y para muchas personas; en mi casa no es diferente; En la víspera del día de Navidad; en Brasil las personas y en mi familia también tenemos la costumbre; Luego después de la cena; A la media noche abrimos; El otro día; Hay una conmemoración.	La Navidad es una de las; y para muchas personas; en mi casa no es diferente; En la víspera del día de Navidad; en Brasil las personas y en mi casa también tenemos la costumbre; En la cena también no puede faltar; siguiendo con el postre; Luego después de la cena; A la media noche abrimos; Al otro día; Además una conmemoración.	La Navidad es una de las; y para muchas personas; en mi casa no es diferente; En la víspera del día de Navidad; por eso celebramos; Una costumbre del pueblo brasileño; y que también es compartida en mi familia; pero no es siempre que lo hacemos; Por último; siguiendo con el; Luego después de la cena; A la media noche abrimos;

⁴⁷ No original: “estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto”.

			Luego se abren los; Al otro día; Además, hay otra conmemoración.
--	--	--	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do aluno A11, observamos que não há um elemento expressivo que se destaque, pois ele faz uso de várias maneiras de coesão frasal. Desde conectores frasais, locuções adversativas coloquiais, até uso de temporalidade para situar o leitor os momentos em que ocorrem a narração.

Percebemos no caso deste aluno que as questões relacionadas à coesão foram sendo modificadas conforme foram sendo reescritas as versões do texto. De certa maneira, essas adequações coesivas estão de acordo com que Marcuschi (2008, p. 104) propõe, a saber: “a coesão não é nem necessária e nem suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade”. Assim, se tomamos o relato do aluno nas duas primeiras versões teremos um texto, porém a leitura dele será difícil, com diversas pausas.

Entretanto, ao vermos a evolução da leitura da 2ª para a 3ª e última versões, percebemos o aumento dos elementos coesivos presentes no texto, isto é, a presença de conexões referenciais e sequenciais. Dessa maneira, a fluidez na hora da leitura melhora, pois com a presença da ordem de ideias (quando, por exemplo, o aluno uso “por último; logo depois; no outro dia”), esses elementos coesivos servem para situar o leitor. Além disso, “bem; mas; além de; etc.” servem como advérbios e conjunções adversativas para darem sequência e/ou coesão gramatical.

Quadro 62: Critérios de análise: Formas de coesão – Aluno A12

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
La navidad en mi familia; pues toda la familia; Dos semanas antes; En la víspera; El 25 de diciembre por la	La navidad en mi familia; pues toda la familia; en la casa de mi abuela; Dos semanas antes; En el mismo día;	La Navidad en mi familia; pues toda la familia se reúne en la casa de mi abuela; Dos semanas antes;	La Navidad para mi familia ; pues todos los parientes; se reúnen en la casa de mi abuela; Dos semanas antes ;

mañana; Antes del almuerzo; Después del almuerzo; El 04 de enero es el día.	Casi todo año se hace; En la víspera; El 25 de diciembre por la mañana; Antes del almuerzo; Después del almuerzo; El 04 de enero es el día en que.	En el mismo día; Casi todo año se hace; En la víspera de Navidad; Lo que más echo de menos; El 25 de diciembre; Antes del almuerzo; Después del almuerzo; El 04 de enero es el día en que.	el cual todos del barrio; En ese mismo día año se hace; En la víspera de Navidad; Lo que más echo de menos; El 25 de diciembre, por la mañana; Antes del almuerzo; Después del almuerzo; El 04 de enero es el día en que.
---	---	--	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do aluno A12, no recorte realizado, percebemos que a principal forma de coesão utilizada é a coesão conectiva, fazendo uso principalmente de operadores organizacionais. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 118) nos apresenta dois gráficos sobre a sequenciação conectiva e nos mostra que há dois tipos de operadores, a saber, os argumentativos e os organizacionais. O primeiro apresenta os conectores frasais e o segundo a questão do espaço e tempo textual. Em seguida, expõe os elementos metalinguísticos.

Em concordância com Marcuschi, percebemos que, na narrativa do aluno, temos a presença dos operadores textuais organizacionais, principalmente de tempo. A saber, “depois do almoço; antes do almoço; pela manhã; duas semanas antes; etc.”. O que podemos constatar com esse relato é a progressão do uso desses elementos conforme a reescrita de cada versão, prevalecendo na última versão o uso e a presença significativa deles em relação às demais versões.

Com isso, o processo de escrita de rascunhos até a última versão comprova o que Cassany afirma em sua obra *Describir el escribir* (2014), no capítulo denominado “¿Qué es el proceso de composición?”, em que o autor afirma que o bom escritor planifica a escrita, dedica tempo ao processo de redatar o texto. O primeiro passo é planificar a estrutura do texto, fazer esquemas, anotações, pensar antes de começar a compor a redação. Em seguida, a próxima etapa está em reler o que

escreveu. Isto é, enquanto escreve, relê os fragmentos que foram redatados. Depois, antes de partir para o próximo rascunho, o bom escritor relê seus rascunhos para dar início ao próximo ou para redatar a última versão. As versões de rascunhos, segundo Cassany, servem para aproximar o conteúdo do texto, fazer as correções necessárias para, então, redigir a última versão.

Enfim, o processo pelo qual todos os alunos passaram foi o processo recursivo, pois nele temos a planificação da estrutura, o primeiro rascunho (1ª versão), reformulação da estrutura (2ª versão), reformulação da estrutura (3ª versão) e, por questão de tempo, após a 3ª versão, chegamos na última versão. Por isso, conseguimos acompanhar esse processo de melhorias em relação aos elementos da coesão e todos os outros que foram analisados.

5.3.3 Análise do fator intralinguístico: Coerência

Nosso próximo elemento de análise é a “coerência”, que se refere aos elementos do texto que selecionam as informações relevantes ou irrelevantes. Nesse momento, é quando se organiza a estrutura comunicativa de uma determinada maneira. Sendo assim, para que todos os relatos pessoais seguissem uma mesma coerência, pedimos aos alunos que compusessem seus textos com, no mínimo, vinte linhas e, no máximo, duas páginas. Isso porque tivemos alunos com as mais diversas maneiras de escrita; alguns já haviam morado fora do Brasil, apresentando um domínio muito bom da língua espanhola e, com isso, tivemos desde o aluno que escreveu apenas dez linhas na 1ª versão, como também o aluno que, na 1ª versão, apresentou até quatro páginas. Por isso, foi necessário delimitar um número mínimo e máximo de espaço. Conforme iam sendo corrigidas as versões, precisamos pedir que alguns alunos ampliassem os elementos presentes no texto, enquanto que outros alunos deveriam resumir algumas informações que não eram relevantes. É nesse elemento linguístico que os alunos deveriam estruturar seus relatos em certa ordem cronológica e de compreensibilidade, escolhendo, assim, as palavras que fossem mais adequadas ao tema e ao texto.

Quadro 63: Critérios de análise: Coerência – Aluno A3

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
La Navidad,	El mes de	El mes de	El mes de

<p>que ocurre día 25 de Diciembre, es una época de muchas fiestas, por eso empieza en inicio de diciembre y extiende hasta final de mismo mes. En este periodo, acontece el encuentro de nuestros parientes (primos, tíos, padre, madre, abuelos) y amigos para que hagan la decoración de mi casa con árboles, posando adornos de pelotas, algodón pareciendo la nieve, alrededor de mi casa colocan las luces coloridas, también en las plantas, para que se queda muy iluminada, papá noel, guirnalda y velas, así toda la casa se queda en rojo con todos esos aderezos.</p>	<p>Diciembre es un periodo de muchas fiestas, pues ocurre la festividad más importante para muchas personas, La Navidad (25 de Diciembre). Esa época muy dedicada a la familia, buscando los reencuentros con esas personas, como también ocurren las festividades religiosas, tal como las celebraciones en las iglesias, conmemorando el nacimiento de Jesucristo. En este tiempo del mes, acontece el encuentro de nuestros parientes (primos, tíos, padre, madre, abuelos) y amigos para que hagan la decoración de mi casa con árboles, posando adornos de bolas, algodón pareciendo la nieve, alrededor de mi casa</p>	<p>diciembre es un período de muchas fiestas, siendo que ocurre una de las festividades más importantes del año para muchas personas, La Navidad. Esa época es muy dedicada a las familias, que buscan reencontrarse en ese tiempo. Además de eso, también ocurren, en ese período del año, las festividades religiosas, con celebraciones en las iglesias, para conmemorar el nacimiento de Jesucristo. Durante el comienzo de ese mes, nos reunimos en nuestra casa, mis padres, mis hermanos y yo junto con nuestros parientes, mis tíos, mis primos, mis abuelos, y también mis amigos, para hacer la decoración para la celebración de la navidad. En</p>	<p>diciembre es un período de muchas fiestas, siendo que en él ocurre una de las festividades más importantes del año para muchas personas, la Navidad. Esa época es muy dedicada a las familias, que buscan reencontrarse en ese tiempo. Además de eso, también ocurren, en ese período del año, las festividades religiosas, con celebraciones en las iglesias para conmemorar el nacimiento de Jesucristo. Durante el comienzo de ese mes, nos reunimos en nuestra casa, mis padres, mis hermanos y yo junto con nuestros parientes, mis tíos, mis primos, mis abuelos y también mis amigos, para hacer la decoración para la celebración de la navidad. En</p>
--	---	---	--

	<p>colocan las luces coloridas, también en las plantas, para que se queda muy iluminada, papá noel, guirnalda y velas, así toda la casa se queda en rojo con todos esos aderezos.</p>	<p>los árboles, colgamos adornos de bolas y algodón para parecer la nieve. Aparte, alrededor de mi casa y también en las plantas, colocamos luces coloridas, además de papá Noel, guirnalda y velas. Y así, toda la casa se queda en rojo con todos esos aderezos.</p>	<p>los árboles, colgamos adornos de bolas y algodón para parecer la nieve. Aparte, alrededor de mi casa y también en las plantas, colocamos luces coloridas, además de papá Noel, guirnalda y velas. Y así, toda la casa se queda en rojo con todos esos aderezos.</p>
--	--	---	---

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do aluno A3 fizemos um recorte no início do texto, pois percebemos que é possível identificar os elementos coerentes e sua progressão já no início da escrita, como podemos ver os destaques em negrito.

É interessante perceber que o relato desse aluno sofreu da 1ª para a 2ª versão grandes mudanças referentes à coerência. Afinal, na 1ª versão, podemos ver que o aluno inicia o texto dizendo: “O Natal, que ocorre dia 25 de dezembro”; enquanto isso, na 2ª versão, há uma lapidação nessa introdução do relato e as informações são as seguintes: “O mês de Dezembro é um período de muitas festas, [...]”; O Natal (25 de Dezembro); Essa época é muito dedicada à família, [...]”. Com este recorte, podemos perceber que a introdução do texto sofreu alterações e o relato passou a ser um pouco menos rígido e direto; quer dizer, o aluno explica, na 2ª versão, que dentre as tantas festas que se comemoram em dezembro, o Natal é uma delas e é dedicada à família.

Da 2ª para a 3ª versão, não há muitas mudanças em relação ao léxico e sim ajustes, pois vemos que, na 1ª e 2ª versões, o aluno usa algumas letras maiúsculas onde não são necessárias, como por exemplo: “Dezembro”, “La” antecedido de vírgula. E na 3ª versão essas correções são realizadas pelo aluno.

Da 3ª para a última versão, temos uma melhora ainda mais significativa de coerência, pois percebemos o uso de orações mais

completas, mais complexas da língua, como por exemplo: “O mês de dezembro é um período de muitas festas, sendo que nele [...], o Natal”. Isto é, se formos comparar a introdução do texto da 1ª para a última versão, percebemos que o aluno A3 apresentou uma evolução em todos os sentidos, desde adequação, semanticidade até coerência e coesão. Afinal, segundo Marcuschi (2008, p. 121), “a coerência é em boa parte uma atividade realizada pelo receptor de um texto que atua sobre a proposta do autor”. Ou seja, o leitor vai seguindo as indicações deixadas pelo autor do texto como elementos interpretativos. E quando nos deparamos com a última versão do relato percebemos que a coerência do texto está em primeiro apresentar a situação, o tema, dizer qual a importância dele para um todo e, em seguida, direcionar para o contexto cultural e familiar do próprio autor. Assim, não deixa de ser um convite ao leitor para que entre no contexto da história e se sinta parte integrante dessa família.

Quadro 64: Critérios de análise: Coerência – Aluno A4

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>La navidad es la fecha conmemorativa más importante para mi familia. A mi abuela le gusta decorar toda la casa en los primeros días de diciembre. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidar, el pesebre. En el largo del mes de diciembre vamos arreglando la casa para que todo se quede perfecto en la noche buena que conmemoramos en el día 24.</p>	<p>La navidad es la fecha conmemorativa más importante para mi familia. A mi abuela le gusta decorar toda la casa en los primeros días de diciembre. Por primero hace la decoración sola, no le gusta que otras personas opinen. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidar, el pesebre. En el largo del mes de diciembre vamos</p>	<p>La navidad es la fecha conmemorativa más importante para mi familia. A mi abuela le gusta decorar toda la casa en los primeros días de diciembre y haces sus maravillosas galletas. Pero lo hace sola la ya que no le gusta que otras personas opinen. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidar, el pesebre. En el largo del mes de diciembre vamos</p>	<p>La Navidad es la fecha conmemorativa más importante para mi familia. A mi abuela le gusta decorar toda la casa en los primeros días de diciembre. Pero lo hace sola ya que no le gusta que otras personas opinen. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidar, el pesebre. El pesebre es compuesto por el niño que duerme en el pesebre, la Madre Santísima</p>

	<p>arreglando la casa para que todo se quede perfecto en la noche buena, ponemos luces que se prenden y apagan en las puertas y ventanas y en. A la mitad del mes montamos el árbol de natal con una linda estrella en la cumbre.</p>	<p>arreglando la casa para que todo quede perfecto en la Nochebuena, ponemos luces que se prenden y apagan en las puertas y ventanas. En la mitad del mes montamos el árbol de navidad con una linda estrella en la cumbre.</p>	<p>y José que lo miran, y por los animales, los pastores y los reyes magos. A lo largo del mes de diciembre vamos arreglando la casa para que todo quede perfecto en la Nochebuena, ponemos luces que se prenden y apagan en las puertas y ventanas. En la mitad del mes montamos el árbol de navidad con bolas de color y una linda estrella en la cumbre.</p>
--	--	---	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No texto do aluno A4, fizemos um recorte no início do relato e nele percebemos que o aluno foi desenvolvendo e melhorando a coerência textual, visando a compreensão do receptor. Na introdução, o aluno indica que essa festividade é a mais importante para a família e, em seguida, vai explicando e detalhando a razão.

O que podemos perceber é que, na 1ª versão, há poucas informações ao leitor. O aluno é conciso demais e isso faz pensar que o receptor final compartilha todos os elementos com o autor. Porém, percebemos que essa situação passa a mudar da 2ª versão em diante. Assim, quanto mais versões são escritas, mais detalhes aparecem, indo ao encontro do que Koch e Elias (2015, p. 195) afirmam: “a construção da coerência envolve da parte de quem escreve (e também de quem lê) conhecimentos os mais variados como, por exemplo, o enciclopédico e o metagenérico”. Isso quer dizer, a coerência não está relacionada ao texto apenas, nem mesmo apenas ao autor ou ao receptor, pois, para que haja coerência, é preciso que esses três elementos estejam entrelaçados entre si.

Com o recorte feito, podemos inferir que o receptor do texto não é tão próximo assim, contextual e culturalmente falando, pois, a cada nova versão, novos elementos explicativos aparecem. Na 2ª versão, aparecem alguns tímidos elementos sobre a decoração da casa, além do elemento que não pode faltar, a saber, o presépio. Na 3ª versão, aparecem as bolachas que a vó faz, a decoração da casa e o que acontece na noite de celebração do Natal. Na última versão, percebemos que além dos elementos que aparecem nas três primeiras versões, ainda há um detalhamento específico de cada um, por exemplo é na última versão que temos os elementos do presépio, o qual, segundo o autor, não pode faltar. Há os elementos que decoram a árvore, a casa.

Enfim, vemos que, na construção de cada versão, o aluno foi se preocupando em construir com o receptor do texto a coerência textual. Foi agregando elementos e informações para que, ao receber o texto, o leitor conseguisse construir juntamente uma coerência em relação ao contexto cultural dele como leitor. É possível que nem todos os elementos façam parte da cultura do receptor, ou quem sabe haja mais elementos dos que foram narrados, mas, na última versão, o leitor passa a receber informações para construir uma coerência textual, contextual e cultural.

Quadro 65: Critérios de análise: Coerência – Aluno A7

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
- ¡Es Navidad! - decían las personas por la calle. Y ella las miraba por de tras de la ventana, con ojos y oídos atentos para lo que parecía ser el motivo de las relucientes luces y del repentino color rojo. - Talvez yo también deba invitar algunas personas para mi navidad - y así	Eso ocurrió hace mucho tiempo, en un lugar que no quiero acordarme, donde vivían personas un tanto peculiares, pues esperaban ansiosamente la llegada de la Navidad. Ahora tú debes estar preguntándose ¿Qué hay de peculiar en esto? Y yo te lo respondo: -	Esa es una historia que se pasó hace mucho tiempo, en un lugar que no quiero acordarme, donde vivían personas un tanto peculiares, pues esperaban ansiosamente la llegada de la navidad. Ahora tú debes estar preguntándote ¿Qué hay de peculiar en esto? Y yo te lo	Esa es una historia que se pasó hace mucho tiempo, en un lugar que no quiero acordarme, donde vivían personas un tanto peculiares, pues esperaban ansiosamente la llegada de la Navidad. Ahora tú debes estar preguntándote ¿Qué hay de peculiar en esto? Y yo te lo

<p>lo hice. Llamo a todos, la señorita jirafa, el señor conejo, las dos primas ponéis, el primo elefante, la tía gata y el tío perro, hasta llamó el tío oso que solo come y nunca trae nada.</p>	<p>Fíjate en la casa gris, aquella más al centro, entre la verde y la blanca. En ella vive una niña. ¿Puedes verla en la ventana? Entonces, es la dueña de estos grandes ojos azules que conducirá este olvidado lugar rumbo a la peculiaridad. - ¡Es navidad! - decían las personas por la calle. Y ella las miraba por de tras de la ventana, con ojos y oídos atentos para lo que parecía ser el motivo de las relucientes luces y del repentino color rojo. - Talvez yo también deba invitar algunas personas para mi navidad - y así lo hice. Llamo a todos sus peluches, la señorita jirafa, el señor conejo, las dos primas ponéis, el primo elefante, la tía gata y el tío</p>	<p>respondo: - Fíjate en la casa gris, aquella más al centro, entre la verde y la blanca. En ella vive una niña. ¿Puedes verla en la ventana? Entonces, es la dueña de grandes ojos azules los cuales te conducirán a este olvidado lugar rumbo a la peculiaridad. - ¡Es navidad! - decían las personas por la calle. Y ella las miraba por de tras de la ventana, con ojos y oídos atentos para lo que parecía ser el motivo de las relucientes luces y del repentino color rojo. En una de las casas, la amarilla más al fondo, había un grupo de personas muy felices, todos se abrazaban como que hacía mucho no se veían - Talvez sean parientes - pensó - Talvez yo también deba invitar algunas</p>	<p>respondo: - Fíjate en la casa gris, aquella más al centro, entre la verde y la blanca. En ella vive una niña. ¿Puedes verla en la ventana? Entonces, es la dueña de grandes ojos azules los cuales te conducirán a este olvidado lugar rumbo a la peculiaridad. - ¡Es Navidad! - decían las personas por la calle. Y ella las miraba por de tras de la ventana, con ojos y oídos atentos para lo que parecía ser el motivo de las relucientes luces y del repentino color rojo. En una de las casas, la amarilla más al fondo, había un grupo de personas muy felices, todos se abrazaban como que hacía mucho no se veían. - Tal vez sean parientes – pensó. - Tal vez yo</p>
--	--	--	--

	<p>perro, hasta llamó el tío oso que solo come y nunca trae nada. Era sin duda una noche increíble.</p>	<p>personas para mi navidad - y así lo hizo. Llamo a todos sus peluches, la señorita jirafa, el señor conejo, las dos primas ponéis, el primo elefante, la tía gata y el tío perro, hasta llamo el tío oso que solo come y nunca comparte nada.</p>	<p>también deba invitar algunas personas para mi Navidad - y así lo hizo. Llamó a todos sus peluches, la señorita jirafa, el señor conejo, las dos primas ponéis, el primo elefante, la tía gata y el tío perro, hasta llamó el tío oso que solo come y nunca comparte nada.</p>
--	--	---	---

Fonte: A autora (Grifos da autora).

A coerência deste relato é interessante, pois se nos atermos à 1ª versão percebemos que não há uma coerência com o gênero textual relato pessoal, porque mais parece uma fábula, visto que, ao final do recorte que fizemos, o aluno apresenta personagens que participam da festa, porém esses personagens são animais de pelúcia. Além disso, eles passam a ter papéis de elementos familiares para a personagem principal, a saber, a menina.

Esse contexto sofre uma mudança drástica a partir da 2ª versão, quando temos a presença de uma introdução, a qual, conforme vimos em outra ocasião, é uma intertextualidade à obra de Cervantes, mas que, de certa maneira, encaixou bem na história desenvolvida pelo aluno. No momento em que surgem outros personagens, o aluno também indica quem são as “pessoas” da história, pois ele afirma: “chamou todos as suas pelúcias, a senhora girafa, o senhor coelho, [...]”. Ao ler o relato, percebemos que a menina é uma pessoa sozinha e não quer passar o Natal a sós em sua casa e, por isso, olha pela janela, buscando elementos que estejam relacionados ao tema e, em seguida, percebe que um dos elementos principais para passar um Natal feliz é ao lado de alguém. Assim, em busca dessa realidade, ela procura coisas que possam representar essas pessoas e acaba colocando papéis às pelúcias dela, pois temos o papel de primas, primos, tios etc. Neste sentido, tomamos as palavras de Marcuschi (2008, p. 121): “Relações de coerência são

relações de sentido e se estabelecem de várias maneiras”. Neste caso, se pensarmos em realidade, é impossível conceber que animais de pelúcia substituam pessoas em um evento como o Natal, porém, quando nos deparamos com a ficção, percebemos que é possível e inclusive, além das pelúcias, o aluno usa outros elementos que chamam a atenção, como a decoração natalina da casa e a parte da ceia. Enfim, é todo um enredo, a ponto de que, no relato, o aluno consegue construir uma coerência e o leitor, à medida que avança a leitura, percebe que mesmo solitária a personagem consegue sorrir e ser feliz naquele evento.

Quadro 66: Critérios de análise: Coerência – Aluno A10

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>El día 24 de diciembre, víspera de la Navidad, cenamos en familia - yo, mi marido y mis hijos - por vuelta de las veintitrés horas. Preparamos una cena especial, con pavo relleno, decorado con melocotón y rodillas de piña. Los acompañamientos son esmerados. Hay también panetones y postres. Oímos músicas navideñas y oramos antes de comer la refección.</p>	<p>El día 24 de diciembre, víspera de la Navidad, cenamos en familia - yo, mi marido y mis hijos - por vuelta de las veintitrés horas. Preparamos una cena especial, con pavo relleno, decorado con melocotón y rodillas de piña. Los acompañamientos son esmerados: ensalada de manzana con mayonesa, farofa, strogonoff de gamba, patatas paja y arroz. Hay también panetones y postres. Las recetas de postres son tradicionales de familia:</p>	<p>El día 24 de diciembre, víspera de la Navidad, cenamos en familia - yo, mi marido y mis hijos - alrededor de las veintitrés horas. Preparamos una cena especial, con pavo relleno, decorado con melocotón y rodajas de piña. Los acompañamientos son esmerados: ensalada de manzana con mayonesa, farofa, strogonoff de gamba, patatas paja y arroz. Hay también panetones y postres. Las recetas de los postres son tradicionales de</p>	<p>El día 24 de diciembre, víspera de la Navidad, cenamos en familia - yo, mi marido y mis hijos - alrededor de las veintitrés horas. Preparamos una cena especial, con pavo relleno, decorado con melocotón y rodajas de piña. Los acompañamientos son esmerados: ensalada de manzana con mayonesa, farofa, strogonoff de gamba, patatas paja y arroz. Hay también panetones y postres. Las recetas de los postres son tradicionales de</p>

	cassata italiana y postre de fresa y chocolate con crema. Bebimos vino, cerveza y gaseosa. Oímos músicas navideñas y oramos antes de comer la refección.	familia: la cassata italiana y el postre de fresa y chocolate con crema. Las bebidas que hacen parte de esa celebración son vino, cerveza y gaseosa. Oímos villancicos y oramos antes de cenar .	familia: la cassata italiana y el postre de fresa, crema y chocolate. Las bebidas que hacen parte de esa celebración son vino, cerveza y gaseosa. Oímos villancicos y oramos antes de cenar .
--	---	---	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No trecho recortado do aluno A10, optamos por escolher os parágrafos do meio do relato. Não que os outros não fossem importantes, mas como se trata de um recorte, escolhemos o mais essencial para o elemento de coerência. Para o trecho destacado no quadro 66, levamos em consideração as palavras de Cassany (2014, p. 30), o qual considera que a coerência “é a propriedade do texto que seleciona a informação (relevante/irrelevante) e organiza a estrutura comunicativa de uma maneira determinada (introdução, parágrafos, conclusões etc.)”⁴⁸.

Com isso, na parte do trecho destacado, percebemos que o aluno estava relatando os momentos e elementos que estão presentes nas noites do dia 24 de dezembro. Este dia é véspera de Natal e, quando lemos a última versão do relato, recebemos a informação da presença da família, que normalmente janta reunida, com destaque para os ingredientes principais da ceia, aparecendo também as sobremesas e as bebidas.

Sobre esses detalhes, se voltamos para a 1ª versão, vamos perceber que não há um detalhamento tão minucioso, pois é da 2ª versão em diante que eles aparecem. Esse elemento se dá porque, quando a atividade foi construída e planejada, os alunos receberam o encargo de, na 1ª versão, poder usar apenas um dicionário. Na 2ª versão, poderiam usar mais de um dicionário e, na 3ª versão, além dos dicionários poderiam usar textos paralelos. Assim, o alunos pode perceber que

⁴⁸ No original: “La coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.)”

houve uma ampliação de elementos natalinos havendo, também, uma adaptação na linguagem dele. Como, por exemplo, nas duas primeiras versões, aparece a palavra “música” e, nas duas últimas versões, essa palavra foi substituída por “villancicos”. Neste caso, existe uma coerência não apenas textual, mas também lexical, pois “villancicos” são necessariamente músicas natalinas para os hispanofalantes. Nesse sentido, percebemos que o aluno concorda com a definição de Cassany (2014), pois ele buscou informar ao leitor aspectos que, no ambiente cultural de chegada, fazem sentido, além de aproximar esse receptor do contexto sócio-cultural da narração.

Quadro 67: Critérios de análise: Coerência – Aluno A11

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
<p>En la víspera del día de Navidad, reunimos la familia y celebramos juntos, con mucha comida y bebida, en el Brasil las personas tienen el costumbre de llevar un plato de comida al otro para que las degusten, pero no es siempre, en la cena también no puede faltar platos de frutas, las maravillosas verduras y el pavo, siguiendo con el postre que en general es helados, frutos secos y chocolate para los niños . Luego después de la cena, hay una broma muy</p>	<p>En la víspera del día de Navidad, gran parte de la familia se reúne, en mi casa no es diferente, celebramos todos juntos los tíos, tías, primos y abuelos, con mucha comida y bebida, en Brasil las personas y en mi familia también tenemos la costumbre de llevar un plato de comida al otro para que las degusten, pero no es siempre, en la cena también no puede faltar platos de frutas como sandía, kiwi, castanhã-do-Pará" y damasco, las maravillosas ensaladas mixtas de mi mamá que</p>	<p>En la víspera del día de Navidad, gran parte de la familia se reúne, en mi casa no es diferente, celebramos todos juntos los tíos, tías, primos y abuelos, con mucha comida y bebida, en Brasil las personas y en mi casa también tenemos la costumbre de llevar un plato de comida para que la familia las degusten, pero no es siempre. En la cena también no puede faltar platos de frutas como sandía, kiwi, "castanhã-do-Pará" y damasco, las maravillosas ensaladas mixtas</p>	<p>En la víspera del día de Navidad, las familias se suelen reunir, en mi casa no es diferente, por eso celebramos todos juntos, los tíos, tías, primos y abuelos, con mucha comida y bebida. Una costumbre del pueblo brasileño y que también es compartida en mi familia es llevar un plato de comida, pero no es siempre que lo hacemos. En la cena también no puede faltar platos de frutas como sandía, kiwi, "castanhã-do-Pará" y damasco, las maravillosas ensaladas mixtas</p>

<p>común entre los amigos y familiares, llamado amigo secreto, los participantes en el juego de describir su nombre en un pedazo de papel, cada participante tiene un papel, pero no revela el nombre de la persona en él, durante la Navidad la familia y los amigos se reúnen para revelar sus amigos secretos ofreciendo un regalo especial.</p>	<p>llevan frutas y verduras, entre ellas frutas secas, la lechuga, papas, la mayonesa agridoce y por último el pavo relleno al horno, siguiendo con el postre que en general es helados, frutos secos y chocolate para los niños . Luego después de la cena, hay una juego muy común entre los amigos y familiares, llamado amigo secreto, los participantes en el juego de describir su nombre en un pedazo de papel, cada participante tiene un papel, pero no revela el nombre de la persona en él, durante la Navidad la familia y los amigos se reúnen para revelar sus amigos secretos ofreciendo un regalo especial.</p>	<p>de mi mamá que llevan frutas y verduras, entre ellas frutas secas, lechuga, papas, mayonesa agridulce y por último el pavo relleno al horno, siguiendo con el postre que en general es helados, frutos secos y chocolate para los niños . Luego después de la cena, hacemos un juego muy común entre los amigos y familiares, llamado amigo secreto, los participantes del juego escriben su nombre en un pedazo de papel, cada participante saca un papel, pero no revela el nombre de la persona, hasta que llegue el día 25 y durante la Navidad, la familia y los amigos se reúnen para revelar sus amigos secretos ofreciendo un regalo especial.</p>	<p>que prepara mi mamá que llevan frutas y verduras, entre ellas frutas secas, lechuga, papas, mayonesa agridulce. Por último, el pavo relleno al horno, siguiendo con el postre que en general es helado, frutos secos y chocolate para los niños. Luego después de la cena, hacemos un juego muy común entre los amigos y familiares, llamado amigo secreto, el juego consiste que los participantes escriben su nombre en un pedazo de papel, cada participante saca uno, pero no revela el nombre de la persona que ha tocado, hasta que llegue el día 25 y durante la Navidad, la familia y los amigos se reúnen para revelar sus amigos secretos ofreciendo un regalo especial.</p>
---	---	---	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do aluno A11, a questão referente à coerência é bastante similar a do aluno A10. Isto é, nesse caso, o contexto situacional é o que vai prevalecer ao leitor para a construção da coerência textual. Podemos perceber esse aspecto no início do recorte que fizemos, no qual o aluno apresenta a situação sobre a véspera do Natal no contexto brasileiro e afirma que na família não é diferente, ou seja, a família segue os mesmos costumes e tradições que o restante do país. Porém, essa consolidação é um pouco generalista demais, pois não podemos assegurar que no Brasil inteiro se comemora o Natal da mesma maneira. Inclusive, a extensão territorial brasileira é enorme e, por isso, dentro do país há uma diversidade cultural muito grande. Assim, não se pode afirmar que, como os demais brasileiros, a família “x” celebra o Natal da mesma maneira.

Neste sentido, entendemos que o aluno fez uma generalização dos costumes e culturas, inserindo a família dele nessa massa, mas isso não quer dizer que não existam celebrações distintas. Afinal, com o desenrolar desta pesquisa, constatamos que, mesmo sendo apenas um só país, os alunos estando na mesma região, cursando a mesma instituição, há diferenças culturais bastante significativas. Mas, compreendemos o lado do aluno e, para isso, apoiamos o texto dele em Menéndez (2006, p. 16), o qual afirma: a coerência “supõe propriedades de adequação interna, mas também requer adequação a um contexto determinado”⁴⁹. Afinal, um texto só será coerente quando houver um contexto determinado e, a partir desse contexto, o leitor consiga atribuir ao texto uma consistência “lógica e psicológica”, que a psicolinguística considera como coerência (PAGANI, 2009, p. 176). Ou seja, o aluno buscou generalizar a cultura brasileira para contextualizar o leitor hispanofalante, no momento em que ele afirma que, assim como os demais brasileiros, a família dele celebra de tal maneira o Natal.

Sobre isso, segundo o relato, a maioria dos brasileiros celebra o Natal com uma fartura de comidas, bebidas e sobremesas. Há também a presença de um jogo, isto é, amigo secreto, que é descrito passo a passo, inclusive como funciona na família desse aluno. Por fim, a realização do desfecho da brincadeira, quando o amigo secreto é revelado.

⁴⁹ No original: “La coherencia supone propiedades de adecuación interna, pero también requiere adecuación a un contexto determinado”.

5.3.4 Análise do fator intralinguístico: Correção gramatical

Por último, temos a “correção gramatical” como critério intralinguístico. Com esse item, podemos perceber o crescimento e o desenvolvimento dos alunos em relação ao processo textual, pois percebemos a melhora e o amadurecimento deles a cada versão.

Neste tópico, entram os conhecimentos gramaticais de fonética, ortografia, morfossintaxe e léxico; entram os elementos relacionados “à disposição do texto no espaço do papel” ou “se trata do conjunto de convenções sociais que regulam a apresentação dos escritos” (CASSANY, 2014, p. 31). Nos textos dos alunos, as correções gramaticais se deram a partir da 2ª versão. Assim, a primeira correção serviu para que eles ampliassem os elementos natalinos, isto é, nas segundas versões, então, demos ênfase para esses elementos intratextuais, pois vimos que era importante que os alunos refletissem sobre os textos escritos e todos os elementos que os compuseram. Sendo assim, as correções de ortografia, de léxico e de gramática se deram a partir da 2ª versão e foram sendo avaliadas até a última versão, quando assim se fazia necessário.

Quadro 68: Critérios de análise: Correção Gramatical – Aluno A2

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
La Nochebuena es en el día 24 de diciembre, víspera del día de la navidad. Donde hacemos las comidas para la cena que es después de la medianoche y uno de los platos que no pude falta, es con bacalao que a mí me encanta el rico sabor. Cerca de la medianoche con todo pronto, nos reunimos en mi casa para reza y	La Nochebuena es en el día veinticuatro de diciembre, víspera del día de la navidad. Donde hacemos las comidas para la cena que es después de la medianoche y uno de los platos que no pueden faltar, es con bacalao que a mí me encanta el rico sabor y el “vatapá do Pará” con camarones, que es un plato	La Nochebuena es víspera de la Navidad, en esa noche hacemos las comidas para la cena. Esta suele ser después de la medianoche y uno de los platos que no pueden faltar es el bacalao que a mí me encanta el rico sabor y el “vatapá do Pará” con camarones, que es un plato típico de mi ciudad natal. Bien como	La Nochebuena es víspera de la Navidad, en esa noche hacemos las comidas para la cena. Esta suele ser después de la medianoche y uno de los platos que no pueden faltar es el bacalao que a mí me encanta su rico sabor y el “vatapá do Pará” con camarones, que es un plato típico de mi ciudad natal. Además de las

<p>agradecer. Después hablo mucho con mi familia en el teléfono. En la medianoche, nos deseamos feliz navidad y es la hora en que intercambiamos los regalos y celebramos con la cena muy rica y diferenciada de los otros días y brindamos con champagne o vinos. El día 25 es feriado, al mediodía hablo novalmente con mi familia por teléfono y seguimos celebrando la navidad con el almuerzo de las sobras de la cena de la Nochebuena y también aprovechamos para descansar.</p>	<p>típico de mi ciudad natal, así como también las frutas del postres, que es las cremas heladas del “cupuaçu” y “bacuri”. Cerca de la medianoches con todo listo nos reunimos en la mesa para reza y agradecer por todo y todos. Después hablo mucho con mi familia en el teléfono. En la medianoche, brindamos con champagne o vinos y es un momento lindísimo, con una energía increíble en que nos deseamos con abrazos y besos una espléndida navidad y toda la positividad, es la hora en que intercambiamos los regalos, alguna veces hacemos el juego del “amigo secreto”, como voy hacer ese año para alegrar más la Nochebuena y celebrar la cena rica y</p>	<p>también las frutas que hacen parte de los postres helados, que son crema de “cupuaçu” y crema de “bacuri”. Cerca de la medianoche cuando todo está listo, nos reunimos en la mesa para rezar y agradecer por todos y todo de bueno que ha sucedido en el año. En seguida hablo con mi familia por teléfono. A la medianoche brindamos con vinos o cervezas y es un momento lindísimo, con una energía increíble en que nos deseamos, con abrazos y besos, una espléndida Navidad y toda la positividad. Después del brindis, ponemos una buena música y llega la hora en que intercambiamos los regalos, alguna veces hacemos el juego del “amigo</p>	<p>comidas saladas, tampoco pueden faltar las frutas, que hacen parte de los postres helados, entre ellos están la crema de “cupuaçu” y la crema de “bacuri”. Cerca de la medianoche cuando todo está listo, nos reunimos en la mesa para rezar por todos y todo de bueno que ha sucedido en el año. En seguida hablo con mi familia por teléfono. A la medianoche brindamos con vinos o cervezas y es un momento lindísimo, con una energía increíble en que nos deseamos, con abrazos y besos, una espléndida Navidad y toda la positividad. Después del brindis, ponemos una buena música y llega la hora en que intercambiamos los regalos,</p>
---	--	--	--

	diferenciada.	secreto”, como vamos hacer en este año para alegrar aún más la Nochebuena, en seguida celebramos la cena rica y diferenciada de los otros días del año.	algunas veces hacemos el juego del “amigo secreto”, como lo vamos a hacer en este año para alegrar aún más la Nochebuena, en seguida nos comemos la rica cena y diferenciada de los otros días del año.
--	---------------	---	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No recorte disponibilizado no quadro 68, foram sinalizados os principais momentos em que houve correção no texto do aluno A2. Podemos perceber que as correções realizadas não se referem aos erros ortográficos, mas são, muitas vezes, descuidos de escrita e de reorganização oracional.

Da 2ª para a 3ª versão, temos o primeiro destaque que fizemos, o qual foi a questão da data. Afinal, na 2ª versão, o aluno escreve por extenso a data que é considerada a “Nochebuena”, porém, se pensarmos que o texto está dirigido a um hispanofalante, essa informação da data é irrelevante, pois, logo em seguida, o aluno aponta a informação de que a “Nochebuena” é véspera de Natal. Ora, sabemos, e essa informação é mundial, que o Natal tem data marcada nos calendários no dia 25 de dezembro. Por esse motivo, na hora da correção, foi sugerido ao aluno que eliminasse essa informação da data escrita por extenso. Além disso, percebemos que, na 3ª versão, após a informação da véspera de Natal, o aluno aponta o que é feito de especial nessa noite. Sendo assim, ele usa uma estrutura oracional com os seguintes elementos: preposição, adjetivo demonstrativo, substantivo, verbo conjugado no presente, artigo definido no plural, substantivo feminino no plural, preposição, artigo definido feminino e substantivo feminino. Se repararmos a estrutura usada nas primeiras duas versões, percebemos que o aluno se empolga com as palavras e esquece do leitor, pois, ao mencionar a parte das comidas, não apresenta pausa e nem mesmo separa os doces dos salgados. Porém, na 3ª versão, o aluno A2 indica que o jantar passa a ser depois da meia noite, explica ao leitor quais são os principais pratos, infere ainda a região dos pratos e explica porque eles compõem a ceia de

Natal. Em seguida, em uma nova oração, ele expõe uma conjunção distributiva, a saber, “bien como también”, e apresenta ao receptor as sobremesas. Porém, percebemos que esse mesmo trecho, da 3ª para a última versão, sofre uma adequação ainda melhor, pois a expressão “bien como también” é substituída por “además de las comidas saladas, tampoco pueden faltar las frutas, [...]”; nesse trecho, percebemos um amadurecimento por parte do aluno em relação ao seu leitor, sendo que Marcuschi (2008, p. 99) denomina esse fator como “padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos”. Afinal, nesse momento, o aluno A2 passa a formalizar seus conhecimentos linguísticos adquiridos com o uso dos dicionários e também com a presença dos textos paralelos.

A partir dos comentários da professora e das estagiárias, o aluno passou a ter mais atenção na formalidade de sua escrita, separando e mostrando ao leitor que se trata de um texto escrito e não oral. Percebemos essa melhora na escrita da 2ª para a 3ª versão, quando o aluno menciona “después hablo mucho con mi familia en el teléfono”; “en seguida hablo con mi familia por teléfono”. Na 2ª versão, o aluno A2 usa um advérbio para iniciar a oração e, na 3ª versão, passa para uma estrutura mais formal da língua escrita, usando uma locução adverbial.

Por fim, revisando o trecho recortado, no quadro 68, percebemos que os erros gramaticais se deram nas palavras “reza” e “alguna veces”, porém não podemos confirmar que sejam de fato erros propositais, pois podemos considerar que foram descuidados na hora de digitar, ao fazê-lo com pressa. Faltava acrescentar, na 2ª versão, o “r” do verbo “rezar” e o “s” nas três primeiras versões da palavra “algunas”, o que foi corrigido na última versão.

Quadro 69: Critérios de análise: Correção Gramatical – Aluno A4

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
La navidad es la fecha conmemorativa más importante para mi familia. A mi abuela le gusta decorar toda la casa en los primeros días de diciembre. Hay un elemento	La navidad es la fecha conmemorativa más importante para mi familia. A mi abuela le gusta decorar toda la casa en los primeros días de diciembre. Por primero	La navidad es la fecha conmemorativa más importante para mi familia. A mi abuela le gusta decorar toda la casa en los primeros días de diciembre y haces sus	La Navidad es la fecha conmemorativa más importante para mi familia. A mi abuela le gusta decorar toda la casa en los primeros días de diciembre. Pero lo hace sola

<p>decorativo que no se puede olvidarse, el pesebre. En el largo del mes de diciembre vamos arreglando la casa para que todo se quede perfecto en la noche buena que conmemoramos en el día 24.</p>	<p>hace la decoración sola, no le gusta que otras personas opinen. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidarse, el pesebre. En el largo del mes de diciembre vamos arreglando la casa para que todo se quede perfecto en la noche buena, ponemos luces que se prenden y apagan en las puertas y ventanas y en. A la mitad del mes montamos el árbol de natal con una linda estrella en la cumbre.</p>	<p>maravillosas galletas. Pero lo hace sola la ya que no le gusta que otras personas opinen. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidar, el pesebre. En el largo del mes de diciembre vamos arreglando la casa para que todo quede perfecto en la Nochebuena, ponemos luces que se prenden y apagan en las puertas y ventanas. En la mitad del mes montamos el árbol de navidad con una linda estrella en la cumbre.</p>	<p>ya que no le gusta que otras personas opinen. Hay un elemento decorativo que no se puede olvidar, el pesebre. El pesebre es compuesto por el niño que duerme en el pesebre, la Madre Santísima y José que lo miran, y por los animales, los pastores y los reyes magos. A lo largo del mes de diciembre vamos arreglando la casa para que todo quede perfecto en la Nochebuena, ponemos luces que se prenden y apagan en las puertas y ventanas. En la mitad del mes montamos el árbol de Navidad con bolas de color y una linda estrella en la cumbre.</p>
---	--	---	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do aluno A4, fizemos algumas marcações referentes às correções gramaticais realizadas. A primeira delas diz respeito ao uso do conector “por primero”, que é um conector de adição e organização frasal, da 1ª para a 2ª versão, sendo que na 1ª versão não há uso desse conector. Ainda da 1ª para a 2ª versão, aparecem algumas ampliações de elementos referentes ao Natal e, na 2ª versão, aparece a primeira menção

à árvore de Natal. Nesta versão, o aluno acaba cometendo o erro de manter a palavra Natal em português, traduzindo apenas a palavra “árvore” ao espanhol.

Esse problema da árvore de Natal é resolvido da 2ª para a 3ª versão. Nessas duas versões, aparece também o uso das preposições “en el largo del mes de diciembre” e “un elemento decorativo que no se puede olvidarse, el pesebre”. Percebemos ainda que há o uso do “se” indevido na 2ª versão e que é corrigido na 3ª. Neste caso, o “se” está acompanhando um verbo pronominal, sendo que, em espanhol, o “se” sempre acompanha os verbos: “acordarse, arrepentirse, atreverse, olvidarse”. Nas orações com verbos pronominais, nas reflexivas e nas recíprocas, o pronome se alterna com outros pronomes de primeira e segunda pessoa quando muda o sujeito. Neste caso, o “se” está se referindo ao presépio. Quer dizer, segundo o relato, um dos elementos decorativos que não pode ser esquecido é o presépio.

No parágrafo anterior, citamos a expressão, usada pelo aluno, “en el largo del mes de diciembre”; tal expressão aparece nas três primeiras versões e apenas na última versão que ela é corrigida, pois se trata de um advérbio temporal. E em espanhol, esse advérbio é escrito “a lo largo de”. A maneira como está escrita nas primeiras versões não está empregada de maneira correta, com o sentido que o aluno queria que fosse, pois não existe essa proposição em espanhol. Assim, traduzindo ao português, dá sentido de com o passar do tempo, ao longo do tempo etc. No caso do relato, é durante o mês de dezembro, pois durante, em português, é uma preposição e, em espanhol, indica um período de tempo de algo que acontece de maneira continuada.

Por fim, da 3ª para a última versão, temos a presença dos elementos que compõem o presépio, que nas versões anteriores não foram mencionados, e também os elementos que fazem parte da decoração da árvore de Natal. A partir do recorte realizado, podemos perceber que a construção dos elementos do relato do aluno A4 foram sendo construídos e amadurecidos em todas as versões, houve uma ampliação léxica, gramatical, cultural e contextual desde a 1ª versão até a denominada última versão.

Quadro 70: Critérios de análise: Correção Gramatical – Aluno A7

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
Corrió por la casa concluyendo	Eso ocurrió hace mucho tiempo , en un lugar que no	Esa es una historia que se pasó hace mucho	Esa es una historia que se pasó hace mucho tiempo, en

<p>que la silla del rincón de la sala se quedaría muy buena envuelta por el albornoz verde. Sonrió nuevamente al ver la belleza que era su árbol - No hay árbol más linda en el mundo - pensó.</p>	<p>quiero acordarme, donde vivían personas un tanto peculiares, pues esperaban ansiosamente la llegada de la Navidad. Ahora tú debes estar preguntándose ¿Qué hay de peculiar en esto? Y yo te lo respondo: - Fíjate en la casa gris, aquella más al centro, entre la verde y la blanca. En ella vive una niña. ¿Puedes verla en la ventana? Entonces, es la dueña de estos grandes ojos azules que conducirá este olvidado lugar rumbo a la peculiaridad. Corrió por la casa concluyendo que la silla del rincón de la sala se quedaría muy buena envuelta por el albornoz verde. Sonrió nuevamente al ver la belleza que era su árbol - No hay árbol más linda en el mundo - pensó.</p>	<p>tiempo, en un lugar que no quiero acordarme, donde vivían personas un tanto peculiares, pues esperaban ansiosamente la llegada de la navidad. Ahora tú debes estar preguntándote ¿Qué hay de peculiar en esto? Y yo te lo respondo: - Fíjate en la casa gris, aquella más al centro, entre la verde y la blanca. En ella vive una niña. ¿Puedes verla en la ventana? Entonces, es la dueña de grandes ojos azules, los cuales te conducirán a este olvidado lugar rumbo a la peculiaridad. Corrió por la casa concluyendo que la silla del rincón de la sala quedaría buenísima envuelta por el albornoz verde. Sonrió nuevamente al ver la belleza que se quedó su árbol - No hay árbol más</p>	<p>un lugar que no quiero acordarme, donde vivían personas un tanto peculiares, pues esperaban ansiosamente la llegada de la Navidad. Ahora tú debes estar preguntándote ¿Qué hay de peculiar en esto? Y yo te lo respondo: - Fíjate en la casa gris, aquella más al centro, entre la verde y la blanca. En ella vive una niña. ¿Puedes verla en la ventana? Entonces, es la dueña de grandes ojos azules los cuales te conducirán a este olvidado lugar rumbo a la peculiaridad. Corrió por la casa concluyendo que la silla del rincón de la sala quedaría buenísima envuelta por el albornoz verde. Sonrió una vez más al ver la belleza que se quedó su árbol - No hay árbol más lindo en el mundo - pensó.</p>
--	---	---	---

		lindo en el mundo - pensó.	
--	--	--------------------------------------	--

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No relato do aluno A7, podemos perceber, da 1ª para a 2ª versão, uma ampliação de texto, pois, inicialmente, o aluno não havia entendido que o formato do texto pedido era um relato pessoal e nos foi apresentada uma fábula. Já na 2ª versão, o texto aparece com uma introdução, fazendo uso da intertextualidade, como foi mencionado na análise anterior. Mas, iremos aqui reforçar a ideia da intertextualidade, porque, para Marcuschi (2008, p. 129), hoje em dia, não produzimos mais textos originais, quer dizer, “todos os textos comungam com outros textos”, isto é, não podemos considerar que os textos são produzidos isolada e separadamente.

Dessa maneira, é perceptível que o aluno buscou a intertextualidade nas obras literárias consideradas clássicas do curso de Espanhol, a fim de introduzir a história do seu relato a partir da 2ª versão. Esta inicia assim: “Eso ocurrió hace mucho tiempo”; por isso, a pergunta realizada foi: “Isso o quê?”, pois “eso”, em espanhol, é um pronome demonstrativo e o problema é que vem seguido de um verbo conjugado no pretérito do indicativo, de outro verbo conjugado no presente do indicativo, de um advérbio indefinido e, por fim, de um substantivo masculino. Dada a descrição de cada classe gramatical, vemos que o pronome demonstrativo não nos demonstra nada, nem mesmo um lugar. Realizada a pergunta, podemos ver, no quadro 70, que o início da 3ª versão sofreu mudanças, pois o aluno começa fazendo uso de um pronome demonstrativo, mas, desta vez, ele indica que “esa” está fazendo referência ao substantivo “história”. Ou seja, no início da 2ª versão, tínhamos uma incoerência oracional, a qual foi resolvida na 3ª versão.

Ainda comparando a 2ª e a 3ª versão, percebemos que o aluno, em dado trecho do relato, na 2ª versão, escreve o seguinte: “ahora **tú** debes estar preguntandose”. Ora, em um momento usa o pronome tu e, logo em seguida, usa o pronome “usted”. Eis que temos mais uma incoerência textual, pois há uma confusão entre pronomes pessoais. Quando perguntado ao aluno qual das duas pessoas ele pretendia usar no relato, vemos, na 3ª versão, que foi a segunda pessoa, pois a correção feita foi “preguntandote” e segue todo o texto usando o pronome pessoal tu quando menciona o leitor na história.

A próxima pergunta ao aluno foi em relação a “estos grandes ojos”, que aparece na 2ª versão do texto. Quer dizer, em que lugar havia

a indicação ou ilustração daqueles olhos? Como o leitor não tinha acesso a nenhuma ilustração, foto ou qualquer outra coisa que indicasse que olhos eram, o aluno optou por retirar o pronome demonstrativo “estos” e deixar que a imaginação do leitor produzisse a imagem dos olhos azuis.

Outro momento de incoerência textual apresentado pelo aluno A7, na 2ª versão, é quando aparecem as seguintes palavras: “que conducirá **este olvidado lugar** rumbo a la peculiaridad”. Quer dizer, a frase ficaria: “é a dona destes grandes olhos azuis que conduzirá este lugar esquecido rumo a peculiaridade”; desse modo, percebemos que tanto em espanhol quanto em português não há uma coesão referencial. Segundo Koch (2015, p. 46), a coesão referencial está associada aos “elementos de ordem gramatical”, como os pronomes, os numerais, o artigo definido etc. Afinal, neste caso, o aluno empregou novamente o pronome demonstrativo, só que agora tentando fazer referência ao início do texto, quando afirma que a história aconteceu em um lugar, o qual o narrador não queria recordar.

Seguindo com a comparação, na 2ª versão, o aluno afirma que o personagem sorri novamente ao ver a beleza que ficou a árvore de Natal montada, porém, nesta versão, não há uma coerência frasal e, na 3ª versão, podemos perceber que há uma reorganização de palavras (inserindo um “se” recíproco, que cumpre o papel de complemento direto/indireto, e um verbo “quedar”, conjugado no pretérito), assim melhorando a coesão dessa oração.

Por fim, há uma correção do heterogenérico “árvore”, que, em português, é um substantivo feminino, mas, em espanhol, é masculino. Vemos que, na 2ª versão, o aluno colocou “no hay árbol más **linda**” e, na 3ª versão, há a correção para “árbol más lindo”.

Assim, percebemos que as grandes evoluções em relação a correção gramatical do aluno A7 foram da 2ª para a 3ª versão. Isto é, o aluno apresenta uma melhora tanto introdutória do relato, quanto de coerência textual.

Quadro 71: Critérios de análise: Correção Gramatical – Aluno A9

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
Soy de una familia de papas separados y festejo la navidad con dos familias. En el día 15 de	Soy de una familia de papas separados y festejo la navidad con dos familias. En el día 15 de	Soy de una familia de papás separados y festejo la navidad con dos familias. En el día 15 de	Soy de una familia de papás separados y festejo la Navidad con dos familias. En el

<p>noviembre, en la casa de mi mama, empezamos a adornar la casa con luces que prenden y se apagan, que pongamos también en la árbol de navidad – blanca como se fuese de nieve - también adornamos con muchas bolas coloridas y moños, sin faltar la estrella grande y dorada que es puesta en la punta. Cuando voy a la casa de mi papa y de mis abuelos, las casas también ya están bastante bastante adornados con muchas luces y colores, trayendo la idea de felicidad creo que por haber muchos niños en mis familias. En 25 de diciembre, me reúno con la familia de mi abuela (mama de mi mama), también cada año en uno de sus hermanos, almorzamos</p>	<p>noviembre, en la casa de mi mama, empezamos a adornar la casa con luces que prenden y se apagan, que pongamos también en la árbol de navidad – blanca como se fuese de nieve - también adornamos con muchas bolas coloridas y moños, sin faltar la estrella grande y dorada que es puesta en la punta. Cuando voy a la casa de mi papa y de mis abuelos, las casas también ya están bastante adornados con muchas luces y colores, trayendo la idea de felicidad creo que por haber muchos niños en mis familias. En 25 de diciembre, me reúno con la familia de mi abuela (mama de mi mama), también cada año en uno de sus hermanos, almorzamos todos juntos la</p>	<p>noviembre, en la casa de mi mamá, empezamos a adornar la casa con luces que prenden y se apagan, que ponemos también en el árbol de navidad – blanca como si fuera de nieve - también lo adornamos con muchas bolas coloridas y moños, sin faltar la estrella grande y dorada que colocamos en la punta. Cuando voy a la casa de mi papá y de mis abuelos, las casas también ya están bastante adornadas con muchas luces y colores, trayendo la idea de felicidad, creo que por haber muchos niños en mis familias. En 25 de diciembre, me reúno con la familia de mi abuela (mamá de mi mamá), también cada año en uno de los tíos abuelos, almorzamos</p>	<p>día 15 de noviembre, en la casa de mi mamá, empezamos a adornar la casa con luces que prenden y se apagan, que ponemos también en el árbol de Navidad – blanca como si fuera de nieve - también lo adornamos con muchas bolas coloridas y moños, sin faltar la estrella grande y dorada que colocamos en la punta. Cuando voy a la casa de mi papá y de mis abuelos, las casas también ya están bastante adornadas con muchas luces y colores, dando la idea de felicidad, creo que por haber muchos niños en mis familias. En 25 de diciembre, me reúno con la familia de mi abuela (mamá de mi mamá), también cada año en uno de los tíos abuelos, almorzamos</p>
---	--	--	--

<p>todos juntos y también hay mucha música a pesar de que en la familia de mí mama siempre ponemos música por el son, a todos, en esta familia gusta, además de la música, lo bailar, todos bailan. Después del almorzó y de los postres el Papa Noel distribuye los regalos, como hay varias familia en lo mismo local, así como en la familia de mi papa, la mayor parte de los regalos no son cambiados por todos de la gran familia pero sí por las pequeñas familias.</p>	<p>comida que cada familia, de 4 a 5 personas, leván. Hay también mucha música a pesar de que en la familia de mí mama siempre ponemos música por la caja de son, a todos, en esta familia, gusta, además de la música, lo bailar, todos bailan. Después del almorzó y de los postres –los pasteles, los panes duces, las muchas frutas - el Papa Noel distribuye los regalos, como hay varias familia en lo mismo local, así como en la familia de mi papa, la mayor parte de los regalos no son cambiados por todos de la gran familia pero sí por las pequeñas familias.</p>	<p>todos juntos la comida que cada familia, de 4 a 5 personas, leva. Hay también mucha música aunque en la familia de mi mamá siempre ponemos música electrónica. A todos nosotros, nos gustan la música y el baile. Después del almuerzo y de los postres –los pasteles, los panes dulces, las muchas frutas - el Papa Noel distribuye los regalos. Como hay varias familias en el mismo local, así como en la familia de mi papá, la mayor parte de los regalos no son cambiados por todos de la gran familia sino por las pequeñas familias.</p>	<p>todos juntos la comida que cada familia, de 4 a 5 personas, lleva. Hay también mucha música aunque en la familia de mi mamá siempre ponemos música electrónica. A todos nosotros, nos gustan la música y el baile. Después del almuerzo y de los postres –los pasteles, los panes dulces, las muchas frutas - el Papa Noel distribuye los regalos. Como hay varias familias en el mismo local, así como en la familia de mi papá, la mayor parte de los regalos no son cambiados por todos de la gran familia sino por las pequeñas familias.</p>
--	---	--	---

Fonte: A autora (Grifos da autora).

Vamos começar a análise do relato do aluno A9 da 1ª para a 2ª versão. O primeiro elemento que nos chama a atenção são as faltas de acento das palavras “papa, mama y almorzó”. A primeira palavra que aparece, nas duas primeiras versões, sem acento gera um conflito ao leitor, pois, pelo contexto, percebemos que o aluno está falando dos familiares; mas, aparece várias vezes o substantivo “batata” na história,

isso porque as palavras “papá” e “papa” têm significados completamente diferentes em espanhol e, assim, colocar ou não o acento muda o sentido do que quer ser dito. Afinal, a palavra “papá” significa “papai” em português, enquanto que a palavra “papa” significa “batata”. Ora, o problema de corrigir a acentuação das três palavras destacadas só acontece da 2ª para a 3ª versão, quando se dá a correção léxico-gramatical nos relatos.

Além disso, da 2ª para a 3ª versão, ocorre a correção do verbo “poner”, que, nas duas primeiras versões, aparece “pongamos” e, na 3ª versão, o aluno corrige a conjugação verbal para o presente do indicativo, pois, nas duas primeiras versões, consta conjugado no presente do subjuntivo. Porém, para o texto apresentar uma coerência, é preciso manter a conjugação verbal no mesmo modo, a saber, no indicativo.

Nos trechos: “luces que prenden y se apagan, que **pongamos** también en **la árbol** de navidad” e “la estrella grande y dorada **que es puesta en la punta**”, apresentados nas duas primeiras versões, percebemos que aparece duas vezes o uso do verbo “poner”. Assim, a sugestão dada, pela professora e pelas estagiárias ao aluno, foi que, para o segundo uso, ele buscasse outro verbo, que mantivesse a mesma ideia do texto, a fim de que o parágrafo não ficasse repetitivo. Com isso, a solução apresentada pelo aluno foi substituir “poner” por “colocar”, como podemos perceber na 3ª versão. Outra questão que aparece nesse trecho, inclusive sendo o mesmo problema do aluno A7, é a confusão causada pelo heterogênicamente árvore, que, em português, é substantivo feminino e, em espanhol, masculino. Nas duas primeiras versões, o aluno apresenta “en la árbol” e, na 3ª versão, essa questão é resolvida e corrigida.

Outra mudança que o texto sofre das duas primeiras versões para a 3ª é o uso do “lo”, pronome que serve para substituir árvore. Mas, nas duas primeiras versões, o aluno não usa nenhum recurso para retomar o substantivo árvore e, assim, a oração fica simplesmente incompleta.

Percebemos ainda que o pronome neutro “lo” é um problema para o aluno, pois além do mencionado a pouco, o aluno, ao final do recorte que fizemos, também faz uso indevido, a saber: “como hay varias familias en **lo** mismo local”. Nesse trecho, há uma confusão no uso dos artigos definidos, pois, em espanhol, temos os artigos definidos “el” (masculino/singular), “la” (feminino/singular) e, ainda, o neutro “lo”. Acreditamos que os alunos confundem muito o uso do neutro com o masculino porque, no plural, os artigos são “los” (masculino/plural), “las” (feminino/plural) e “los” (neutro/plural). Essa confusão costuma

ser geral entre brasileiros aprendizes da língua espanhola, pois, na língua portuguesa, não temos a presença de um artigo definido neutro e, por esse motivo, acaba-se cometendo esses deslizamentos na língua espanhola, enquanto estamos passando pelo processo de aprendizagem.

Ainda da 2ª para a 3ª versão, percebemos que o aluno expõe uma oração completamente sem sentido para um hispanofalante; isso se dá porque foi uma tentativa de tradução literal do português ao espanhol, a saber: “siempre ponemos música **por la caja de son**”; assim, nesse trecho, ele quis mencionar que, na família da mãe, a música está presente, mas, diferente da casa do pai, em que se usa instrumentos musicais, na casa da mãe usam caixas de som. Para esse trecho, sugerimos ao aluno buscar elementos em textos paralelos, pois, para a escrita da 3ª versão, era permitido o uso de outros textos além dos dicionários e, portanto, ver como os hispanofalantes usam essa “caixa de som”. Foi, então, na 3ª versão, que o aluno apresenta “música electrónica” como solução.

Outra mudança significativa, realizada pelo aluno da 2ª para a 3ª versão, foi melhorar a coesão do final do trecho destacada no quadro 71, em que, nas duas primeiras versões, temos: “los regalos no son cambiados por todos de la gran familia **pero si** por las pequeñas”; assim, houve a mudança, na 3ª versão, de “pero si” por “sino”, que, em espanhol, é conjunção adversativa, escrita em apenas uma palavra e usada, principalmente, para contrapor um conceito de outro, como aparece no relato do aluno.

Por fim, verificamos que, sobre a correção gramatical, o aluno A9 apresentou muita dificuldade em relação à produção nas duas primeiras versões; mas, enquanto as versões foram sendo construídas e realizadas as correções de ampliações de vocabulário, ocorreram as correções léxico-gramaticais. Com isso, percebemos que o aprimoramento da escrita, da coesão e da coerência textual, além do uso das estruturas frasais foram significativas, pois a última versão exhibe melhora significativa, se compararmos com as duas primeiras versões.

Quadro 72: Critérios de análise: Correção Gramatical – Aluno A11

1ª versão	2ª versão	3ª versão	Última versão
Luego después de la cena, hay una broma muy común entre los amigos y	Luego después de la cena, hay una juego muy común entre los amigos y familiares,	Luego después de la cena, hacemos un juego muy común entre los	Luego después de la cena, hacemos un juego muy común entre los

<p>familiares, llamado amigo secreto, los participantes en el juego de describir su nombre en un pedazo de papel, cada participante tiene un papel, pero no revela el nombre de la persona en él, durante la Navidad la familia y los amigos se reúnen para revelar sus amigos secretos ofreciendo un regalo especial. A la media noche abrimos el champagne y brindamos deseado mucha salud y Feliz Navidad, luego se abren los regalos y la fiesta todavía no se acaba. El otro día, 25 de Diciembre empieza la tranquilidad y la rutina vuelta al normal.</p>	<p>llamado amigo secreto, los participantes en el juego de describir su nombre en un pedazo de papel, cada participante tiene un papel, pero no revela el nombre de la persona en él, durante la Navidad la familia y los amigos se reúnen para revelar sus amigos secretos ofreciendo un regalo especial. A la media noche abrimos el champagne y brindamos deseado mucha salud y Feliz Navidad, luego se abre los regalos y la fiesta todavía no se acaba. El otro día, 25 de Diciembre empieza la tranquilidad y la rutina vuelta al normal.</p>	<p>amigos y familiares, llamado amigo secreto, los participantes del juego escriben su nombre en un pedazo de papel, cada participante saca un papel, pero no revela el nombre de la persona, hasta que llegue el día 25 y durante la Navidad, la familia y los amigos se reúnen para revelar sus amigos secretos ofreciendo un regalo especial. A la media noche abrimos la cava y brindamos deseado mucha salud y Feliz Navidad. Luego se abre los regalos y la fiesta todavía no se acaba. Al otro día, 25 de diciembre empieza la tranquilidad y la rutina regresa al normal.</p>	<p>amigos y familiares, llamado amigo secreto, el juego consiste que los participantes escriben su nombre en un pedazo de papel, cada participante saca uno, pero no revela el nombre de la persona que ha tocado, hasta que llegue el día 25 y durante la Navidad, la familia y los amigos se reúnen para revelar sus amigos secretos ofreciendo un regalo especial. A la media noche abrimos la cava y brindamos deseado mucha salud y Feliz Navidad. Luego se abren los regalos y la fiesta todavía no se acaba. Al otro día, 25 de diciembre empieza la tranquilidad y la rutina regresa a lo normal.</p>
--	---	--	---

Fonte: A autora (Grifos da autora).

No trecho destacado do relato do aluno A11, percebemos, assim como nos demais, mais mudanças significativas em relação à correção

gramatical da 2ª para a 3ª versão. Porém, neste relato, constatamos que, da 3ª para a última versão, também há melhoras na estrutura léxico-gramatical. Segundo Cassany (2014, p. 32), algumas convenções de língua devem ser seguidas para que a comunicação se dê por completo e seja exitosa. Para o autor, um escritor competente deve apresentar conhecimentos do código escrito, mas estes não se limitam apenas aos conteúdos tradicionais de correção gramatical relativos a construção frasal, pois também incluem as regras de formação de textos, tão importantes quanto o primeiro tipo de conhecimento. Isto é, se um escritor competente não apresenta noções de adequação, de coerência, de coesão e, inclusive, de espaço que as palavras devem estar dispostas no papel, tal escritor será incapaz de produzir um texto comunicativo (cf. CASSANY, 2014, p. 34).

Dessa maneira, vemos que o texto do aluno A11 passa a ser comunicativo na última versão, pois apresenta uma estrutura textual de uma narração coesa e coerente, na qual o receptor do texto passa a entender a história. Mas, para isso, vamos ver, abaixo, as mudanças que o texto sofreu da 1ª até a última versão.

A primeira parte a ser mencionada é o trecho da 1ª versão: “hay una broma”, a qual, na 2ª versão, aparece como: “hay una juego” e, na 3ª versão, como: “hacemos un juego”. Na correção da 1ª para a 2ª versão, pedimos ao aluno que observasse ou procurasse o significado da palavra “broma”, pois, dentro do contexto que o aluno a empregou, ela não faz sentido. “Broma”, em espanhol, significa uma brincadeira de mau gosto. Sendo assim, o aluno substituiu a palavra “broma” por “una juego”. Ora, temos “juego” que é um substantivo masculino singular e um pronome demonstrativo feminino; logo, percebemos que há uma incoerência nesse trecho destacado. Esse elemento foi apontado na correção da 2ª para a 3ª versão e, então, o aluno apresentou: “hacemos un juego”. Eis que temos, agora, uma oração coesiva e coerente.

O segundo ponto incoerente, exposto pelo aluno, está relacionado ao jogo, que, nas três primeiras versões, aparece: “los participantes en el juego de describir su nombre en un pedazo de papel”. Essa oração, como afirmou Cassany, não pode ser considerada comunicativa porque não apresenta uma coesão e uma coerência, isto é, a ordem das palavras está mal apresentada e a frase completamente sem nexos. Na última versão, após os comentários que realizamos para que fosse melhorada essa oração, o aluno escreve: “el juego consiste que los participantes **escriben** su nombre en un pedazo de papel”. Se formos analisar a última versão dessa oração podemos considerar que ele apresentou uma grande melhora, pois a conjugação do verbo “escribir” está de forma igual a do

verbo “consistir”, a saber, usa o presente do indicativo para conjugar os dois verbos. Ora, o aluno até poderia ter escolhido o imperfeito para conjugar o verbo escrever, pois ficaria mais semelhante ao que um hispanofalante usaria, mas, como era a última versão e não havia mais tempo para que os alunos pudessem melhorar seus textos, então os dois verbos ficaram conjugados no presente do indicativo.

Além dos destaques feitos, percebemos que A11 apresentou, na última versão, uma melhora na explicação do jogo, a saber: “cada participante **saca uno**, pero no revela el nombre de la persona que ha tocado, hasta que llegue el día 25”. Se repararmos nas versões anteriores, percebemos que esse trecho vinha sofrendo constantes modificações, mas, na última versão, o aluno apresenta uma boa estrutura frasal, com todos os elementos léxicos de acordo com as normas gramaticais e adequadas ao padrão de uso da língua dos hispanofalantes.

Passando do jogo para outros elementos que aparecem no texto, temos a presença da palavra “Champagne” nas duas primeiras versões, que eram as versões nas quais eles podiam usar apenas dicionários. Já na 3ª versão, sugerimos que buscassem em textos paralelos como substituir a palavra “Champagne”, que é uma marca registrada francesa, por um substantivo usual dos hispanos. Assim, em sua pesquisa, o aluno encontrou a palavra “cava”, que se refere ao que os brasileiros chamam de espumante.

Por fim, no final do trecho recortado, vemos que, na última versão, o aluno escreve “se abren los regalos”, enquanto que, nas versões anteriores, o verbo “abrir” estava no singular, havendo uma incoerência de gêneros. Além disso, na última frase destacada, nas duas primeiras versões, o aluno escreve “la rutina vuelta al normal”; quer dizer, percebemos que houve uma tentativa de tradução literal das ideias; mas, nas duas últimas versões, ele apresenta uma versão mais coerente com as de um hispanofalante: “la rutina regresa al lo normal”.

A partir das palavras de Cassany, apresentadas no início desta análise, percebemos que as versões apresentadas pelos alunos sofrem mudanças e melhorias de escrita a cada versão. Porém, percebemos que esse é um trabalho que deve ser continuado, a fim de que nossos alunos sigam sempre melhorando a produção escrita e, assim, passem a ser considerados escritores competentes ou bons escritores. Contudo, bem sabemos que essa evolução só acontecerá com treinamento e melhora a cada escrita apresentada.

5.4 ANÁLISE DE ELEMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DOS GLOSSÁRIOS E DOS CULTUREMAS IDENTIFICADOS

Para a análise dos glossários, utilizaremos os critérios citados no capítulo IV, mais especificamente na subseção 4.5 do presente trabalho. Assim, levaremos em consideração os elementos referentes à elaboração dos verbetes e utilizaremos os critérios de correção que serviram como instrução para os alunos na construção dos glossários.

Assim sendo, cabe recordar que, para a 1ª versão dos glossários, pedimos aos alunos que deveriam expor os lemas em ordem alfabética, apresentar uma relação das definições com o contexto narrativo, as acepções deveriam ser pontuais e resumidas, o gênero textual em questão não permitia imagens e as referências das acepções deveriam ser mencionadas.

Na versão seguinte, na segunda, os alunos deveriam apontar os mesmos elementos da primeira, porém ajustando os comentários e as correções dadas pela professora e estagiárias. Depois, na 3ª versão, já não precisariam mais evidenciar as referências dos textos paralelos, ajustando já essa versão apenas com os verbetes escritos por eles, com os lemas e acepções próprios dos relatos.

Por fim, a última versão deveria ser evidenciada com o seguinte formato, a saber: **Lema** – é a entrada de um glossário que faz referência a um contexto específico de um texto. Assim sendo, começamos pelo quadro do aluno A2.

Quadro 73: Glossário apresentado pelo aluno A2 – 1ª e 2ª versões

1ª versão	2ª versão
<p>ARBÓL NATURAL - Es un pino natural que representa la Navidad, decorado con bombillas navideñas, lazos, estrellas y bolas de colores. Árbol, natural o artificial, que se decora con luces, adornos y regalos para celebrar la Navidad. (Referencia:http://dle.rae.es/?id=3QPp95d)</p> <p>Planta perenne de tronco leñoso y elevado que se ramifica a cierta altura del suelo: he plantado tres árboles en el jardín.</p> <p>(Referencia:</p>	<p>ARBÓL NATURAL - Es un pino natural de tamaño medio, más o menos un metro, que para mí representa el árbol de Navidad, que se decora con bombillas navideñas, lazos, estrellas y bolas de colores. Árbol, natural o artificial, que se decora con luces, adornos y regalos para celebrar la Navidad. (Referencia:http://dle.rae.es/?id=3QPp95d)</p> <p>Planta perenne de tronco leñoso y elevado que se ramifica a cierta altura del suelo: he plantado tres árboles en</p>

<http://www.wordreference.com/definicion/%C3%A1rbol>

BACURI – Es una de las frutas más populares en la región y vecinos estados del norte de la región amazónica.

(Referencias:<https://br.pinterest.com/pin/372884044126790388/>)

Otros Nombres: Platonía, bacurí, bacury, bakuri, pacurí, pakuri, pakouri, packoeri, pakoeri, maniballi, naranjillo, bacurizeiro. Fruto redondeado a oval, de 7-14 cm de largo, piel gruesa, amarilla, similar a la papaya; su pulpa blanca pegajosa, envuelve las semillas parecido al Punica granatum granado, fragante, sabor dulce y ácido.

(Referencia:<http://noticiasasombrosas.com/frutas-exoticas/frutas-exoticas-del-mundo/>)

BELÉM DO PARÁ - Es la capital del estado brasileño de Pará, la cual cuenta con una población metropolitana de 2.146.595 habitantes, siendo la ciudad más poblada del estado. **Es la "puerta" de acceso al norte del Brasil**, y el principal punto de entrada para la Amazonía.

(Referencia:[https://es.wikipedia.org/wiki/Bel%C3%A9m_\(Brasil\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Bel%C3%A9m_(Brasil)))

CUPUAÇU - El cupuaçu o cupuazú es una fruta tropical de árbol que se cultiva en América Latina, principalmente en la zona del Amazonas, Colombia, norte de Brasil, Bolivia y Perú. (Referencia: <http://www.innatia.com/s/c-frutas-propiedades-frutos/a-cupuacu-una->

el jardín.

(Referencia:<http://www.wordreference.com/definicion/%C3%A1rbol>)

BACURI - Es una de las frutas más populares **de la región amazónica y también de vecinos de la región norte de Brasil.**

Otros Nombres: Platonía, bacurí, bacury, bakuri, pacurí, pakuri, pakouri, packoeri, pakoeri, maniballi, naranjillo, bacurizeiro. Fruto redondeado a oval, de 7-14 cm de largo, piel gruesa, amarilla, similar a la papaya; su pulpa blanca pegajosa, envuelve las semillas parecido al Punica granatum granado, fragante, sabor dulce y ácido.

(Referencia:<http://noticiasasombrosas.com/frutas-exoticas/frutas-exoticas-del-mundo/>)

BELÉM DO PARÁ - Es la capital del estado brasileño de Pará, ciudad más poblada del estado. Es la "puerta" de acceso al norte del Brasil, y el principal punto de entrada para la Amazonía.

CUPUAÇU - El cupuaçu o cupuazú es una rica fruta tropical de árbol que se cultiva en América Latina, principalmente en la zona del Amazonas, Colombia, norte de Brasil, Bolivia y Perú. **La fruta tiene una capa pulverulenta, semillas y la pulpa mucilaginoso, de color blanco**

sorprendente-fruta-medicinal-amazonica-4017.html)

NAVIDAD - La Navidad es la festividad religiosa que se celebra el 25 de diciembre en que los cristianos conmemoran el nacimiento de Jesucristo.

(<http://www.significados.com/navidad/>)

- En el mundo cristiano, festividad anual en la que se conmemora el nacimiento de Jesucristo.

(<http://dle.rae.es/?id=QJlEtrS>)

- Nacimiento de Jesucristo.

(<http://www.wordreference.com/definicion/NAVIDAD>)

PAPÁ NOEL - Papá Noel, Santa Claus, San Nicolás, Viejito (o Viejo) pascuero son algunos nombres con los cuales se conoce universalmente al personaje legendario que según la cultura occidental trae regalos a los niños por Navidad (la noche del 24 al 25 de diciembre).

(https://es.wikipedia.org/wiki/Pap%C3%A1_Noel)

POSTRE - alimento, especialmente fruta o dulce, servido como final de una comida.

(<http://dle.rae.es/?id=TqIRSBE>)

amarillenta, de sabor ácido y buen aroma; es utilizada en la elaboración de cremas heladas, jugos y otras cosas.

NAVIDAD - Es la festividad religiosa que se celebra el nacimiento de Jesús Cristo, en el día 25 de diciembre. **Mi Navidad empieza más o menos en el primer día de diciembre, con las decoraciones navideñas, pero la festejamos en la Nochebuena, el último día de la Navidad es después de la fiesta del fin de año y, es cuando desarmamos todos los adornos.**

- En el mundo cristiano, festividad anual en la que se conmemora el nacimiento de Jesucristo.

(<http://dle.rae.es/?id=QJlEtrS>)

- Nacimiento de Jesucristo.

(<http://www.wordreference.com/definicion/NAVIDAD>)

PAPÁ NOEL – **Es la figura navideña de un buen anciano, de ropas rojos, que tiene una gran bolsa llena de regalos que trae para los niños;** es una figura que representa muy bien la Navidad.

- Papá Noel, Santa Claus, San Nicolás, Viejito (o Viejo) pascuero son algunos nombres con los cuales se conoce universalmente al personaje legendario que según la cultura occidental trae regalos a los niños por Navidad (la noche del 24 al 25 de diciembre). (Referencia: https://es.wikipedia.org/wiki/Pap%C3%A1_Noel)

POSTRE – **Son las cremas dulces y heladas de las frutas “cupuaçu” y “bacuri”; estas suelen ser después de la “rica cena”.**

- El término postre se utiliza para designar a un tipo de plato que se caracteriza por ser dulce y por servirse por lo general al final de una cena o como elemento principal en la merienda o desayuno. Los postres pueden ser básicamente elementos que no requieren elaboración como las frutas aunque en la mayoría de los casos se utiliza el nombre de postre para platos más elaborados como flanes, tortas o masas. Los postres son extremadamente variados en lo que hace a colores, formas, sabores y texturas, pudiéndose encontrar una infinita cantidad de opciones para disfrutar.
(<http://www.definicionabc.com/genera/1/postre.php>)

RICA CENA - La rica cena es en la Navidad, entre el día 24 y el 25, más específicamente después de la medianoche y es diferenciada de los otros días del año, por ser abundante.

- Última comida del día, que se toma al atardecer o por la noche.
(<http://dle.rae.es/?id=8Bs26eN|8Bvhg6D>)
- La cena (del latín cena) es, como norma general, la última comida del día que se toma por la noche. Las cenas suelen incluir dos o más platos, y pueden ir acompañadas de vino o postre. El plato principal suele incluir carne y verduras. En las épocas de verano, la cena puede consistir en un plato principal acompañado de una ensalada o fruta.

- Los postres son extremadamente variados en lo que hace a colores, for as sabores y texturas, pudiéndose encontrar una infinita cantidad de opciones para disfrutar
(<http://dle.rae.es/?id=TqIRSBE>)
El término postre se utiliza para designar a un tipo de plato que se caracteriza por ser dulce y por servirse por lo general al final de una cena o como elemento principal en la merienda o desayuno. Los postres pueden ser básicamente elementos que no requieren elaboración como las frutas aunque en la mayoría de los casos se utiliza el nombre de postre para platos más elaborados como flanes, tortas o masas. Los postres son extremadamente variados en lo que hace a colores, formas, sabores y texturas, pudiéndose encontrar una infinita cantidad de opciones para disfrutar.
(<http://www.definicionabc.com/genera/1/postre.php>)

RICA CENA - La rica cena es en la Navidad, **entre el día 24 y el 25, más específicamente después de la medianoche y es diferenciada de los otros días del año**, por ser abundante, pues es una de las cenas del año que más ha variedades de comidas saladas y postres

- Última comida del día, que se toma al atardecer o por la noche.
(<http://dle.rae.es/?id=8Bs26eN|8Bvhg6D>)
- La cena (del latín cena) es, como norma general, la última comida del día que se toma por la noche. Las cenas suelen incluir dos o más platos, y pueden ir acompañadas de vino o postre. El plato principal suele incluir carne y verduras. En las

<p>(https://es.wikipedia.org/wiki/Cena)</p> <p>VATAPÁ DO PARÁ - Es el plato típico del norte del Brasil, en el estado del Pará, especialmente en la capital Belém,</p> <p>- El Vatapá es una comida de origen Brasileño, de la zona de Bahía, también se come mucho en el Amazonas en Pará y Amapá. Es un plato que viene de la cocina tradicional africana, que con los esclavos fue traído en los barcos negreros, se hizo muy popular en Brasil.</p> <p>(Referencia:http://cocina.ahorro.net/2012/10/18/un-plato-barato-e-internaciona-vatapa/)</p> <p>Es un plato tradicional brasileiro. Este plato consiste en un puré espeso hecho de varios ingredientes. Vatapa también se puede usar como relleno para acaraje. La vatapa tradicional se hace con camarones, pero también hay otras variaciones tales como vatapa de pollo o vatapa de pavo.</p> <p>(http://www.braziliansfood.com/vatapa-de-brasil.htm)</p>	<p>épocas de verano, la cena puede consistir en un plato principal acompañado de una ensalada o fruta.</p> <p>(https://es.wikipedia.org/wiki/Cena)</p> <p>VATAPÁ DO PARÁ – Es un plato típico del norte de Brasil, del estado de Pará, especialmente en la capital Belém, los ingredientes principales que lo componen son, los con camarones, el aceite de palma y la hierba de Jambú.</p> <p>- El Vatapá es una comida de origen Brasileño, de la zona de Bahía, también se come mucho en el Amazonas en Pará y Amapá. Es un plato que viene de la cocina tradicional africana, que con los esclavos fue traído en los barcos negreros, se hizo muy popular en Brasil.</p> <p>(Referencia:http://cocina.ahorro.net/2012/10/18/un-plato-barato-e-internaciona-vatapa/)</p> <p>- Es un plato tradicional brasileiro. Este plato consiste en un puré espeso hecho de varios ingredientes. Vatapa también se puede usar como relleno para acaraje.</p> <p>(http://www.braziliansfood.com/vatapa-de-brasil.htm)</p>
---	--

Fonte: Material gerado pelos alunos na disciplina de Língua Espanhola IV.

Nas duas primeiras versões do glossário do aluno A2, deixamos em destaque aqueles elementos que mais se destacavam entre os demais culturalmente falando. Isto é, pelos lemas destacados, percebemos que a origem do aluno é do Norte, mais especificamente de Belém do Pará. No relato natalino, o aluno deixa essa questão bem clara e, mais ainda, ele faz questão de manter suas raízes e suas culturas mesmo estando longe de casa. Esses fatos são confirmados no glossário criado, pois temos elementos típicos do Norte brasileiro, como, por exemplo, “bacuri, cupuaçu, vatapá, entre outros”.

Nesse primeiro destaque, o que podemos perceber é que o aluno se preocupou, mais na 1ª versão, em apresentar as acepções segundo os dicionários ou textos paralelos que ele pesquisou, mas não se preocupou muito em direcionar as definições aos seus leitores trazendo inferências ao relato. Porém, percebemos que, na 2ª versão, as acepções sofrem mudanças e muitas delas apresentam elementos do texto nos seguintes lemas: “Navidad, postre, rica cena”; isto é, nessas três entradas, o aluno apresenta traços e definições no contexto em geral, mas, também, aproxima ao contexto do relato. Vemos que, na ceia, ele afirma a data e especifica a hora em que essa acontece; para o Natal, ele começa a definição dizendo “o meu Natal...”; e, para as sobremesas, ele explicita as sobremesas que são mencionadas no seu texto.

Além disso, temos a ampliação ou uma melhor explicação acerca dos lemas que aparecem, como é o caso de: “árbol natural, bacuri, cupuaçu, lazos, Papá Noel, Vatapá do Pará”. No caso da acepção “Árbol natural”, o aluno ademais de ampliar a explicação ainda traz referências ligadas à árvore de Natal dele, de como ela é e que tamanho tem. Agora, em relação à cidade de Belém do Pará, observamos que o aluno, na 2ª versão, suprime algumas informações que apareciam na 1ª versão; esse fato mostra a preocupação do aluno em perceber quais informações são de fato relevantes ou não ao leitor e, na medida em que as versões são trabalhadas, as definições vão sendo adequadas ao gênero glossário.

Quadro 74: Glossário apresentado pelo aluno A2 – 3ª e última versões

3ª versão	Última versão
<p>Árbol Natural - Es un pino natural de tamaño medio, más o menos un metro de altura, que representa el árbol de Navidad, se decora con bombillas navideñas, lazos, estrellas y bolas de colores.</p>	<p>Árbol natural - es un pino natural de tamaño medio, más o menos un metro de altura, que representa el árbol de Navidad, se decora con bombillas navideñas, lazos, estrellas y bolas de colores.</p>
<p>Bacuri - Es una fruta tropical, nativa de las regiones de Paraguay, partes de Colombia, norte de Guyana y especialmente en las regiones amazónicas y norte de Brasil. El fruto es redondeado a oval, de 7-14 cm de largo, piel gruesa y amarilla, la pulpa es pegajosa, de color blanco y con</p>	<p>Bacuri - Es una fruta nativa de la región tropical. El fruto es redondeado a oval, de 7-14 cm de largo, piel gruesa y amarilla, la pulpa es pegajosa, de color blanco y con semillas. El sabor es dulce, ácido e intenso con un aroma muy agradable; se utiliza para la elaboración de cremas heladas, jugos</p>

<p>semillas, su sabor es dulce, ácido y intenso con un aroma muy agradable; es utilizada para la elaboración de cremas heladas, jugos y otras recetas típicas.</p> <p>Belém Do Pará - Es la capital del estado brasileño de Pará, ciudad más poblada del estado. Es la "puerta" de acceso al norte de Brasil, y el principal punto de entrada para la Amazonía.</p> <p>CUPUAÇU - El cupuaçu o cupuazú es una rica fruta tropical en un árbol típico de América Latina, principalmente en la zona del Amazonas, Colombia, norte de Brasil, Bolivia y Perú. La fruta contiene una capa pulverulenta, semillas, la pulpa es mucilaginosa, de color blanco amarillenta, de sabor ácido y buen aroma; es utilizada para la elaboración de cremas heladas, jugos y otras recetas típicas.</p> <p>JAMBÚ - Es una rica hierba medicinal, cultivada en la región norte de Brasil. La planta es muy utilizada en la culinaria popular del estado de Pará, donde se utilizan como condimento culinario Amazon o sobre los platos típicos, como el “vatapá do Pará” y otras recetas típicas paraenses. Las hojas y las flores cuando masticados dan una sensación de hormigueo en los labios y la lengua, debido a su acción anestésica local y, por tanto, hay un sabor exótico y diferenciado de las otras hierbas.</p> <p>NAVIDAD - Es la festividad religiosa que se celebra el nacimiento de Jesús Cristo, en el día</p>	<p>y otras recetas típicas.</p> <p>Belém do Pará - Es la capital del estado brasileño de Pará, ciudad más poblada del departamento. Es la "puerta" de acceso al norte de Brasil y el principal punto de entrada para la Amazonía.</p> <p>Cupuaçu - Es una rica fruta tropical de un árbol típico de América Latina, principalmente de la zona de Amazonía. La fruta contiene una capa pulverulenta, semillas, la pulpa es mucilaginosa, de color blanco amarillenta, de sabor ácido y buen aroma; es utilizada para la elaboración de cremas heladas, jugos y otras recetas típicas.</p> <p>Jambú - Es una rica hierba medicinal, cultivada en la región norte de Brasil. La planta es muy utilizada en la culinaria popular del estado de Pará, donde se utilizan como condimento culinario. Las hojas y las flores cuando masticados dan una sensación de hormigueo en los labios y en la lengua, debido a su acción anestésica local y, por lo tanto, hay un sabor exótico y diferenciado de las otras hierbas.</p> <p>Navidad - Es la festividad religiosa que se celebra el nacimiento de Jesús Cristo, en el día 25 de diciembre. La</p>
---	--

<p>25 de diciembre. La festividad empieza más o menos en el primer día de diciembre, con las decoraciones navideñas, se festeja la Nochebuena, que es en el día 24 de diciembre y el último día de la festividad es después de la fiesta del fin de año y es cuando se guarda todos los adornos.</p> <p>PAPÁ NOEL - Es la figura navideña de un buen anciano, de ropa roja, que carga una gran bolsa llena de regalos para todos los niños; es una figura que representa muy bien la Navidad.</p> <p>POSTRE - Son las cremas dulces y heladas de las frutas “cupuaçu” y “bacuri”; estas suelen ser degustadas después de la “rica cena”.</p> <p>RICA CENA - Ocurre en la Navidad, entre los días 24 y 25 de diciembre, más específicamente después de la medianoche del día 24. Se trata de una cena diferenciada de los otros días del año por ser abundante, pues es una de las cenas que hay más variedades de comidas, ensaladas y postres</p> <p>VATAPÁ DO PARÁ - Es un plato típico del norte de Brasil, del estado de Pará, especialmente en la capital Belém, los principales ingredientes que lleva son, los camarones, el aceite de palma y la hierba de Jambú.</p>	<p>festividad empieza más o menos en el primer día de diciembre, con las decoraciones navideñas, se festeja la Nochebuena, que es en el día 24 de diciembre y el último día de la festividad es después de la fiesta del fin de año y es cuando se guardan todos los adornos.</p> <p>Papá Noel - Es la figura navideña de un buen anciano, de ropa roja, que carga una gran bolsa llena de regalos para todos los niños; una figura que representa muy bien la Navidad.</p> <p>Postre - Son las cremas dulces y heladas hechas con las frutas cupuaçu y bacuri; estas suelen ser degustadas después de la “rica cena”.</p> <p>Rica cena - Ocurre en la Navidad, entre los días 24 y 25 de diciembre, más específicamente después de la medianoche del día 24. Se trata de una cena diferenciada de los otros días del año por ser abundante, pues es una de las cenas que hay más variedades de comidas, ensaladas y postres</p> <p>Vatapá do Pará - Es un plato típico del norte de Brasil, del estado de Pará, especialmente en la capital Belém, los principales ingredientes que lleva son, los camarones, el aceite de palma y la hierba de <i>Jambú</i>.</p>
---	---

Fonte: Material gerado pelos alunos na disciplina de Língua Espanhola IV.

No quadro 72, do aluno A2, na sua 3ª e última versão, vemos alguns destaques. Começamos com as entradas, pois o aluno refinou da 2ª para a 3ª versão, e desta para a última versão; a saber: Belém do Pará, cupuaçu e postre. Em relação à primeira palavra, podemos observar que, desde a 1ª versão até a última, o aluno foi ajustando e melhorando a definição, com o objetivo de deixar bem claro ao receptor que é uma cidade do Norte do Brasil, considerada como porta para a Amazônia e, ainda, que é a mais populosa do estado do Pará; em relação à segunda palavra, cupuaçu, vemos que o aluno consegue, na última versão, citar informações relevantes, como a localização da produção da fruta, sua composição, textura, sabor e, também, direciona sutilmente ao relato, quando afirma que a fruta serve para sucos, receitas típicas e cremes gelados. Esta última referência é a que resgata o contexto do relato.

Na 3ª versão, temos a presença de um novo lema, a saber, o jambú. Este elemento, na verdade, não aparece no texto do aluno, porém é um dos elementos integrantes do vatapá e, por isso, ele aparece no glossário, visto que é um elemento cultural típico da região Norte do Brasil; assim, esse elemento é um *culturema* para os hispanofalantes e, também, para muitos brasileiros. Afinal, se não fosse o glossário, seguramente o leitor, que não compartilha esses princípios culturais, não conseguiria entender o que tem na e como funciona a receita do vatapá.

Nesse momento, percebemos que alguns verbetes não foram tão difíceis ou não precisaram ser melhorados como os citados acima, pois, desde a 2ª versão, a definição já estava de acordo com o que se esperava, ou se houveram modificações foram bem pequenas, são eles: rica cena, Papá Noel e Navidad. Entendemos que o segundo elemento citado não tenha sido tão difícil porque, de certa maneira, é uma figura mundial e que todo mundo consegue criar uma imagem sobre esse símbolo do Natal. Porém, o que o torna um *culturema* neste caso é que o aluno, assim como ele apresenta no glossário, não está se referindo à pessoa fantasiada e sim a uma imagem, uma figura que o representa. Assim, podemos inferir que cada um de nós, ao lembrar ou ouvir a palavra Papai Noel, remeterá a uma figura, pessoa, imagem em específico. Todos representam praticamente a mesma coisa, porém cada um de nós o imagina com certas peculiaridades. Ainda sobre as palavras que não sofreram muitas modificações nas últimas duas versões, a saber, rica cena e Navidad, vemos que estas são bem particulares do aluno e apresentam características singulares; por isso, acreditamos que o aluno não teve muita dificuldade em representá-las já desde o início da atividade.

Sobre a apresentação final do glossário, isto é, a última versão, notamos que o aluno conseguiu seguir a maioria das regras, pois, por exemplo, as entradas são apresentadas como foram pedidas, com a primeira letra maiúscula e as demais minúsculas, seguida de um travessão. Todas as definições são apresentadas pelo verbo ser conjugado, porém nem todos estão em letra minúscula, mas isso não interfere no produto final. Por último, podemos destacar que todas as palavras que o aluno manteve no relato em português aparecem no glossário destacadas em itálico e essa foi também uma das regras pedidas, a fim de que o receptor do texto, ao buscar as palavras no glossário, soubessem identificar que são palavras de outra língua e de outra cultura. Vemos, a seguir, todos verbetes presentes no glossário do aluno A2 e em que categoria cada um deles se enquadra.

Quadro 75: Lemas/culturemas presentes no glossário do Aluno A2

Âmbitos Culturais	
Meio Natural	Árbol natural; Bacuri; Cupuaçu; Jambú.
Patrimônio Cultural	Belém do Pará; Jesús Cristo; Papá Noel; Vatapá do Pará; Rica cena; Postre.
Cultura Social	Convenções e hábitos sociais: Amigo secreto; Navidad; Nochebuena; Energía navideña; Espíritu navideño;
	Organização social: Bolas de colores; Bombillas navideñas; Lazos; Regalos.

Fonte: A autora.

Como podemos ver no quadro 75, nem todos os culturemas que constam nele foram expostos nos quadros 74 e 73. Ora, isso não quer dizer que eles não sejam importantes, mas, assim como fizemos recortes dos relatos, decidimos fazer o mesmo com os glossários, a fim de que o trabalho não ficasse demasiadamente extenso e, ainda, por entendermos que os elementos que foram destacados servem como exemplos ou explicações para os demais. Dessa maneira, seguiremos nossa análise nos demais glossários. Para isso, a seguir, vejamos o quadro 76.

Quadro 76: Glossário apresentado pelo aluno A5 – 1ª e 2ª versões

1ª versão	2ª versão
ALBAÑIL - rol que desarrolla eventualmente el padre de la familia sólo para realizar	ALBAÑIL - es el rol que desarrolla eventualmente el padre de la familia sólo para realizar pequeños arreglos en

pequeños arreglos en la vivienda.

- m. y f. Persona que se dedica profesionalmente a la albañilería. (referencia: rae.es)
- m. y f. Maestro u oficial de albañilería. (referencia: wordreference.com)
- albañilería: f. Arte de construir edificios u obras en que se empleen, según los casos, ladrillos, piedra, cal, arena, yeso, cemento u otros materiales semejantes. (referencia: rae.es)
- El término albañil significa maestro u oficial de albañilería. Un albañil es una persona con conocimientos profesionales y de experiencia que se dedica como oficio a la construcción, reforma, renovación y reparación de edificaciones, tanto viviendas como industriales. (referencia: <https://es.wikipedia.org/wiki/Alba%C3%B1il>)

ÁRBOL DE NAVIDAD - un abeto artificial de más o menos 1 metro de altura, decorado con adornos navideños, que queda puesto en un rincón de la sala. **Se usa el mismo árbol desde hace años.**

- m. árbol, árbol de Navidad - natural o artificial, que se decora con luces, adornos y regalos para celebrar la Navidad. (referencia: rae.es)
- Elemento decorativo, típico de la fiesta de Navidad. Tradicionalmente suele emplearse una conífera de hoja perenne, destacando entre ellas las especies de abeto. En la actualidad también está muy popularizado el uso de árboles artificiales, de plástico y otros materiales sintéticos.

la vivienda.

- m. y f. Persona que se dedica profesionalmente a la albañilería. (referencia: rae.es)
- m. y f. Maestro u oficial de albañilería. (referencia: wordreference.com)
- albañilería: f. Arte de construir edificios u obras en que se empleen, según los casos, ladrillos, piedra, cal, arena, yeso, cemento u otros materiales semejantes. (referencia: rae.es)
- El término albañil significa maestro u oficial de albañilería. Un albañil es una persona con conocimientos profesionales y de experiencia que se dedica como oficio a la construcción, reforma, renovación y reparación de edificaciones, tanto viviendas como industriales. (referencia: <https://es.wikipedia.org/wiki/Alba%C3%B1il>)

ÁRBOL DE NAVIDAD - es un abeto artificial de más o menos 1 metro de altura, decorado con adornos navideños, que se ubica en un rincón de la sala. Se usa el mismo árbol desde hace años.

- m. árbol, árbol de Navidad - natural o artificial, que se decora con luces, adornos y regalos para celebrar la Navidad. (referencia: rae.es)
- Elemento decorativo, típico de la fiesta de Navidad. Tradicionalmente suele emplearse una conífera de hoja perenne, destacando entre ellas las especies de abeto. En la actualidad también está muy popularizado el uso de árboles artificiales, de plástico y otros materiales sintéticos. Se decora con adornos como bolitas de colores de cristal u otro material menos frágil, luces, estrellas, lazos, espumillones, guirrnaldas u otras decoraciones. (referencia:

Se decora con adornos como bolitas de colores de cristal u otro material menos frágil, luces, estrellas, lazos, espumillones, guirnaldas u otras decoraciones. (referencia: [https://es.wikipedia.org/wiki/Árbol de Navidad](https://es.wikipedia.org/wiki/Árbol_de_Navidad))

CAJA DE COMPOSTAJE - un espacio construido en el jardín para la mejor destinación de los desechos orgánicos de la vivienda y, además, para que se produzca una buena tierra para sembrar. **Su entorno es de bambú y su piso de hormigón.**

- compostaje - m. elaboración de compost. (referencia: rae.es)
- compost - m. un tipo de tierra hecha a base de desechos orgánicos. Se obtiene a partir de un proceso llamado compostaje, en el cuál, microorganismos van descomponiendo la materia orgánica hasta formar tierra. (referencia: <http://huertodeurbano.com/consejos-mr-urbano/como-hacer-compost/>)
- compostera - f. lugar físico donde se hace el compost. Se puede construirla con materiales reciclados, o comprarla hecha. Su tamaño puede variar de acuerdo al espacio que se tenga disponible. (referencia: idem)

FAROFA - una guarnición que tiene base de harina de **mandioca/yuca** a la que se agrega además de cebolla, **alguna fruta seca típica de las cenas navideñas en Brasil**, como la uva pasa.

- f. Se trata de un acompañamiento tradicional y típico de la cocina brasileña cuyo ingrediente principal es la harina de mandioca (farinha de

[https://es.wikipedia.org/wiki/Árbol de Navidad](https://es.wikipedia.org/wiki/Árbol_de_Navidad))

CAJA DE COMPOSTAJE - es un espacio construido en el jardín para destinar mejor los desechos orgánicos de la vivienda y, además, para que se produzca una buena tierra para sembrar. Su entorno es hecho de bambú y su piso de hormigón.

- compostaje - m. elaboración de compost. (referencia: rae.es)
- compost - m. un tipo de tierra hecha a base de desechos orgánicos. Se obtiene a partir de un proceso llamado compostaje, en el cuál, microorganismos van descomponiendo la materia orgánica hasta formar tierra. (referencia: <http://huertodeurbano.com/consejos-mr-urbano/como-hacer-compost/>)
- compostera - f. lugar físico donde se hace el compost. Se puede construirla con materiales reciclados, o comprarla hecha. Su tamaño puede variar de acuerdo al espacio que se tenga disponible. (referencia: idem)

FAROFA - es una guarnición que tiene base de harina de mandioca/yuca a la que se agrega además de cebolla, alguna fruta seca típica de las cenas navideñas en Brasil, como la uva pasa.

- f. Se trata de un acompañamiento tradicional y típico de la cocina brasileña cuyo ingrediente principal es la harina de mandioca (farinha de mandioca), generalmente añadida a

<p>mandioca), generalmente añadida a algún alimento graso junto con otros ingredientes, tales como: judías carillas, mijo, bacon torrado, chorizo frito, huevos, salsas, cebollas, bananas, entre otros. (referencia: https://es.wikipedia.org/wiki/Farofa)</p> <p>- Es un clásico de la gastronomía brasileña. Su utilización se limita a la de acompañamiento de otros platos; aves, feijao (judías negras), arroz... Esta harina de mandioca (o yuca), suele mezclarse con diversos ingredientes que le aporten algo de gracia, ya que por si misma es bastante anodina y engorrosa de comer. (referencia: http://www.directopaladar.com/recetario/farofa-receta)</p> <p>INGENIERO - función que desempeña el padre de la familia excepcionalmente para proyectar pequeñas construcciones en la vivienda.</p> <p>- 1. m. y f. Persona con titulación universitaria superior que la capacita para profesarla ingeniería en alguna de sus ramas. 2. m. y f. desus. Persona que discurre con ingenio las trazas y modos de conseguir o ejecutar algo. (referencia: rae.es)</p> <p>MATE - bebida preparada con yerba mate y agua caliente. Se pone la yerba en un recipiente, que en general es una calabaza (porongo) que lleva el nombre de mate, y se le va poniendo agua caliente cada vez que se sirve a alguien. Es una bebida propia para compartir.</p> <p>- 1. m. Infusión de yerba mate que por lo común se toma sola y ocasionalmente acompañada con yerbas medicinales o aromáticas. 2.</p>	<p>algún alimento graso junto con otros ingredientes, tales como: judías carillas, mijo, bacon torrado, chorizo frito, huevos, salsas, cebollas, bananas, entre otros. (referencia: https://es.wikipedia.org/wiki/Farofa)</p> <p>- Es un clásico de la gastronomía brasileña. Su utilización se limita a la de acompañamiento de otros platos; aves, feijao (judías negras), arroz... Esta harina de mandioca (o yuca), suele mezclarse con diversos ingredientes que le aporten algo de gracia, ya que por si misma es bastante anodina y engorrosa de comer. (referencia: http://www.directopaladar.com/recetario/farofa-receta)</p> <p>INGENIERO - es la función que desempeña el padre de la familia excepcionalmente para proyectar pequeñas construcciones en la vivienda.</p> <p>- 1. m. y f. Persona con titulación universitaria superior que la capacita para profesarla ingeniería en alguna de sus ramas. 2. m. y f. de sus. Persona que discurre con ingenio las trazas y modos de conseguir o ejecutar algo. (referencia: rae.es)</p> <p>MATE - es una bebida preparada con yerba mate y agua caliente. Se pone la yerba en un recipiente, que en general es una calabaza (porongo) que lleva el nombre de mate, y se le va poniendo agua caliente cada vez que se sirve a alguien. Es una bebida propia para compartir.</p> <p>- 1. m. Infusión de yerba mate que por lo común se toma sola y ocasionalmente acompañada con yerbas medicinales o aromáticas. 2. m. Arg., Bol., Ec., Par. y</p>
--	--

<p>m. Arg., Bol., Ec., Par. y Perú. Calabaza que, seca, vaciada y convenientemente abierta y cortada, sirve para muchos usos domésticos. 3. m. Arg., Bol., Chile, Par. y Ur. Recipiente donde se toma la infusión de yerba mate, hecho de una calabaza pequeña o de otra materia. (referencia: rae.es)</p> <p>- mate amargo, o mate cimarrón - 1. m. Arg., Bol., Par. y Ur. mate que se ceba sin azúcar. (referencia: rae.es)</p> <p>RINCÓN MÍSTICO - que se caracteriza por reunir objetos relacionados a la fe.</p> <p>- adj. y s. Que se dedica a la vida contemplativa y espiritual. (referencia: wordreference.com - diccionario de definición)</p> <p>- 1. adj. Que incluye misterio o razón oculta. (rae.es)</p> <p>NAVIDAD - el día 25 de diciembre, antecedido por la Nochebuena.</p> <p>- 1. f. En el mundo cristiano, festividad anual en la que se conmemora el nacimiento de Jesucristo. 2. f. Día en que se celebra la Navidad. Hoy es Nochebuena y mañana Navidad. 3. f. Tiempo comprendido entre Nochebuena y la festividad de los Reyes Magos. (referencia: rae.es)</p> <p>PANETÓN -</p>	<p>Perú. Calabaza que, seca, vaciada y convenientemente abierta y cortada, sirve para muchos usos domésticos. 3. m. Arg., Bol., Chile, Par. y Ur. Recipiente donde se toma la infusión de yerba mate, hecho de una calabaza pequeña o de otra materia. (referencia: rae.es)</p> <p>- mate amargo, o mate cimarrón - 1. m. Arg., Bol., Par. y Ur. mate que se ceba sin azúcar. (referencia: rae.es)</p> <p>RINCÓN MÍSTICO - es un lugar en que se aprovechó parte de una gran piedra sobre la cual la casa está construida y que se caracteriza por reunir objetos relacionados a la fe - cristales, velas, santos y una fuente de agua que está siempre prendida, para producir el sonido del agua en la naturaleza.</p> <p>- adj. y s. Que se dedica a la vida contemplativa y espiritual. (referencia: wordreference.com - diccionario de definición)</p> <p>- 1. adj. Que incluye misterio o razón oculta. (rae.es)</p> <p>NAVIDAD - el día 25 de diciembre, antecedido por la Nochebuena. En este día es feriado en Brasil y se aprovecha para descansar. No se hace ninguna conmemoración tan elaborada como en la Nochebuena.</p> <p>- 1. f. En el mundo cristiano, festividad anual en la que se conmemora el nacimiento de Jesucristo. 2. f. Día en que se celebra la Navidad. Hoy es Nochebuena y mañana Navidad. 3. f. Tiempo comprendido entre Nochebuena y la festividad de los Reyes Magos. (referencia: rae.es)</p> <p>PANETÓN - pan dulce con frutas o con</p>
---	--

PAVO -	<p>gotas de chocolate (una variación industrial más reciente) típico de las fiestas de fin de año, especialmente la Navidad. La masa tiene un sabor único, muy especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En algunos países de América Latina es popular como dulce de Navidad el panetón o pan dulce, un bollo hecho con una masa tipo brioche con pasas y frutas confitada originario de Italia. (referencia: La Navidad: una presentación de ProfeDeELE.es) - Uno de los elementos más emblemáticos de la Navidad en Perú es el panetón, que a pesar de no ser de origen peruano, ha sido adoptado como si lo fuera por los peruanos, y es después de Italia el país en donde más se consume. El panetón es de origen italiano y su nombre se deriva de la palabra italiana panettone. Consiste en un pan dulce de gran tamaño, con forma de cúpula en la parte de arriba y de textura muy esponjosa. En su preparación lleva levadura, pasas, huevos, mantequilla, cáscaras de fruta y fruta confitada entre otros ingredientes. (referencia: http://comidaperuana.about.com/od/Postres/r/Paneton-de-Navidad.htm) <p>PAVO - es un ave típica de las comidas navideñas en muchos países de Latinoamérica y Europa. Se suele hacer al horno, sazonada, a veces rellena con farofa, y adornada con frutas (ananá, ciruela). Es uno de los platos principales en algunos hogares. Durante el año, es muy raro verlo en las refecciones e, incluso, en los supermercados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - m. y f. Ave del orden de las galliformes, oriunda de América, más grande que la gallina, cuello largo y sin plumas, del que cuelgan, al igual que de la cabeza, unas carnosidades rojas.
--------	--

SORVETÃO -	<p>(referencia: rae.es)</p> <ul style="list-style-type: none"> - pavo de Nochebuena - El pavo se come tradicionalmente durante el transcurso de la festividad cristiana de la Navidad en Europa y América, sobre todo en la noche de Nochebuena. <p>(referencia: https://es.wikipedia.org/wiki/Pavo_de_Nochebuena)</p> <ul style="list-style-type: none"> - El pavo y su forma de prepararlo se remonta a los aztecas aunque el nombre con el que comúnmente se conoce al pavo es Guajolote. El pavo o guajolote fue introducido a Europa, en específico a España por parte de los conquistadores españoles, más específicamente los jesuitas en el siglo XVI y poco a poco se levantó una gran popularidad de esta ave entre la realeza y la nobleza debido a su exquisitez. La costumbre de su preparación en Navidad viene obviamente de la población cristiana que desde el siglo XVI eran una amplia mayoría y al ser la Navidad su mayor día de fiesta se fue haciendo costumbre preparar el manjar mas delicioso y a la vez rendidor para compartir con la familia como se acostumbra hasta la fecha. (referencia: "Por qué se come pavo en Navidad?": https://webadictos.com/2015/12/21/por-que-pavo-en-navidad/) <p>SORVETÃO - es una especie de tarta de helado muy casero con dos capas, una de leche condensada y la otra de crema de leche. La receta es tradicional en la familia. Se sirve entera en un único recipiente y cada uno agarra su parte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - helado - m. Alimento dulce, hecho generalmente con leche o zumo de frutas, que se consume en cierto grado de congelación. (referencia: rae.es) - tarta helada - una tarta o torta helada
------------	---

	<p>es tanto un helado con forma de tarta como una tarta hecha con helado y pastel, en capas alternas o mezclados, formando una sola pieza. La idea de la tarta helada probablemente procede de postres compuestos de helado y galletas o de los trifles, que surgieron en el Renacimiento. (referencia: https://es.wikipedia.org/wiki/Tarta_helada)</p>
--	--

Fonte: Material gerado pelos alunos na disciplina de Língua Espanhola IV.

Nas duas primeiras versões do aluno A5, percebemos que há culturemas com e sem explicações. Na 1ª versão, observamos que as entradas “pavo, panetón e sorvetão” aparecem como lema, mas não é apresentada nenhuma definição para essas três palavras. Todavia, já na 2ª versão, elas aparecem com suas respectivas acepções, isto é, recebem uma explicação sobre o que são cada um deles.

Nos demais lemas, todos recebem definições desde a 1ª versão. Alguns deles, como “albañil, árbol de navidad, cajá de compostaje, farofa, ingeniero e mate”, aparecem com a definição na 1ª versão e a única informação nova que temos, na 2ª versão, é a adaptação do verbo “ser conjugado” no início da acepção; isto é, o aluno manteve a mesma definição, apenas ajustou-a para o gênero glossário, seguindo as regras que foram definidas na atividade.

Das acepções mostradas acima, quatro sofreram alterações da 1ª para a 2ª versão, a saber: “rincón mítico, Navidad, pavo e pantón”. Estas duas últimas já ressaltamos que a definição aparece apenas na 2ª versão. As duas primeiras sofrem mudanças de conteúdo. A expressão “rincón mítico”, por exemplo, na 1ª versão, possui aspectos apenas relacionados à fé; mas, na 2ª versão, além da fé, o aluno menciona a localização desse rincón na casa e, também, afirma como é, quais objetos fazem parte desse lugar que o torna especial.

Quadro 77: Glossário apresentado pelo aluno A5 – 3ª e última versões

3ª versão	Última versão
ALBAÑIL - es el rol que desarrolla eventualmente el padre de la familia sólo para realizar pequeños arreglos en la vivienda.	Albañil - es el rol que desarrolla eventualmente el padre de la familia sólo para realizar pequeños arreglos en la vivienda.

ÁRBOL DE NAVIDAD - es un abeto artificial de más o menos 1 metro de altura, decorado con adornos navideños, que se ubica en un rincón de la sala. Se usa el mismo árbol desde hace años.

CAJA DE COMPOSTAJE - es un espacio construido en el jardín para destinar mejor los desechos orgánicos de la vivienda y, además, para que se produzca una buena tierra para sembrar. Su entorno es hecho de bambú y su piso de hormigón.

CHIMENEA FRANCESA - es un hogar con una repisa de madera donde se ponen portarretratos, velas y otras cosas. Se utiliza mucho en el invierno para calentar el ambiente.

Farofa - es una guarnición que tiene base de harina de mandioca/yuca a la que se agrega además de cebolla, alguna fruta seca típica de las cenas navideñas en Brasil, como la uva pasa.

INGENIERO - es la función que desempeña el padre de la familia excepcionalmente para proyectar pequeñas construcciones en la vivienda.

MATE - es una bebida preparada con yerba mate y agua caliente. Se pone la yerba en un recipiente, que en general es una calabaza (porongo) que lleva el nombre de mate, y se le va poniendo agua caliente cada vez que se sirve a alguien. **Es una bebida propia para compartir, típica del sur de Brasil, Argentina y Uruguay.**

Árbol de Navidad - es un abeto artificial de más o menos 1 metro de altura, decorado con adornos navideños, que se ubica en un rincón de la sala. Se usa el mismo árbol desde hace años.

Caja de compostaje - es un espacio construido en el jardín para destinar mejor los desechos orgánicos de la vivienda y, además, para que se produzca una buena tierra para sembrar. Su entorno es hecho de bambú y su piso de hormigón.

Chimenea francesa - es un hogar con una repisa de madera donde se ponen portarretratos, velas y otras cosas. Se utiliza mucho en el invierno para calentar el ambiente.

Farofa - es una guarnición que tiene base de harina de mandioca/yuca a la que se agrega además de cebolla, alguna fruta seca típica de las cenas navideñas en Brasil, como la uva pasa.

Ingeniero - es la función que desempeña el padre de la familia excepcionalmente para proyectar pequeñas construcciones en la vivienda.

Mate - es una bebida preparada con yerba mate y agua caliente. Se pone la yerba en un recipiente (en general es una calabaza/porongo), **ese conjunto lleva el nombre de mate**, y se le va poniendo agua caliente cada vez que se sirve a alguien. Es una bebida propia para compartir, típica del sur de Brasil, Argentina y

<p>RINCÓN MÍSTICO - es un lugar en que se aprovechó parte de una gran piedra sobre la cual la casa está construida y que se caracteriza por reunir objetos relacionados a la fe - cristales, velas, santos y una fuente de agua que está siempre prendida, para producir el sonido del agua en la naturaleza.</p> <p>NAVIDAD - es el día 25 de diciembre, antecedida por la Nochebuena. En este día es feriado en Brasil y se aprovecha para descansar. No se hace ninguna conmemoración tan elaborada como en la Nochebuena.</p> <p>PANETÓN - es un pan dulce con frutas o con gotas de chocolate (una variación industrial más reciente) típico de las fiestas de fin de año, especialmente la Navidad. La masa tiene un sabor único, muy especial. Se dice que su origen es italiano.</p> <p>PAVO - es un ave típica de las comidas navideñas en muchos países de Latinoamérica y Europa. Se suele hacer al horno, sazónada, a veces rellena con farofa, y adornada con frutas (ananá, ciruela). Es uno de los platos principales en la cena de Navidad de algunos hogares. Durante el año, es muy raro verlo en las refecciones e, incluso, en los supermercados.</p>	<p>Uruguay.</p> <p>Navidad - es el día 25 de diciembre, antecedida por la Nochebuena. En este día es feriado en Brasil y se aprovecha para descansar. No se hace ninguna conmemoración tan elaborada como en la Nochebuena.</p> <p>Panetón - es un pan dulce con frutas o con gotas de chocolate (una variación industrial más reciente), típico de las fiestas de fin de año, especialmente la Navidad. La masa tiene un sabor único, muy especial. Se dice que su origen es italiano.</p> <p>Pavo - es un ave típica de las comidas navideñas en muchos países de Latinoamérica y Europa. Se suele hacer al horno, sazónada, a veces rellena con <i>farofa</i>, y adornada con frutas (ananá, ciruela). Es uno de los platos principales en la cena de Navidad de algunos hogares. Durante el año, es muy raro verlo en las refecciones e, incluso, en los supermercados.</p> <p>Rincón místico - es un lugar en que se aprovechó parte de una gran piedra sobre la cual la casa está construida y que se caracteriza por reunir objetos relacionados a la fe - cristales, velas, santos y una fuente</p>
--	---

<p>SORVETÃO - es una especie de tarta de helado muy casero con dos capas, una de leche condensada y la otra de crema de leche. La receta es tradicional en la familia. Se sirve entera en un único recipiente y cada uno agarra su parte.</p>	<p>de agua que está siempre prendida, para producir el sonido del agua en la naturaleza.</p> <p><i>Sorvetão</i> - es una especie de tarta de helado muy casero con dos capas, una de leche condensada y la otra de crema de leche. Se sirve entera en un único recipiente y cada uno agarra su parte. La receta es tradicional de familia.</p>
--	--

Fonte: Material gerado pelos alunos na disciplina de Língua Espanhola IV.

Nossa análise começará da 2ª para a 3ª versão. Podemos afirmar que o aluno manteve alguns verbetes sem alteração, a saber: “albañil, árbol de navidad, cajá de compostaje, farofa, ingeniero, rincón místico e Navidad”. Todos foram mantidos exatamente do mesmo jeito.

Porém, isso não é o caso de outros, a saber: “Mate, panetón, pavo e sorvetão”. Por exemplo, podemos ver que, para Mate, o aluno adicionou a informação dos países que compartilham esse elemento; para o panetón, foi acrescida a informação da industrialização, por aparecer novas versões e sabores; para o pavo, o aluno informou que é uma comida típica do Natal, pois, fora dessa época, é difícil encontrar nas mesas e nos supermercados e, por fim, o sorvetão, que, na 3ª versão, recebemos a informação do objeto em que é servido e como cada um faz para comê-lo.

A seguir, passamos da 3ª para a última versão. Na última versão, percebemos que o aluno adequou todas as entradas dos verbetes da maneira como foi combinado em aula; assim, vemos que a primeira letra está maiúscula, as demais minúsculas e os lemas aparecem em negrito. Além disso, as acepções são seguidas do verbo ser conjugado e suas respectivas definições. Tirando essa mudança, as acepções que se mantiveram da 3ª para a última versão foram: “albañil, árbol de Navidad, cajá de compostaje e ingeniero”. Vemos que o aluno utilizou a estratégia de usar itálico para as palavras que aparecem em português, como é o caso das palavras: “sorvetão e farofa”, esta sendo tanto verbete quanto acepção.

O aluno reagrupa ou reordena as palavras em algumas definições e essas aparecem mais coesas e coerentes na última versão, a saber: “mate, Navidad e sorvetão”. Além disso, apenas na última versão, é que

o aluno ordena alfabeticamente a expressão “rincón místico”. Vejamos, a seguir, como se enquadram todos os verbetes/culturemas do aluno A5.

Quadro 78: Lemas/culturemas presentes no glossário do Aluno A5

Âmbitos Culturais	
Meio Natural	Caja de compostaje.
Patrimônio Cultural	Comer uvas; Farofa; Galleta navideña; Huevo hilado; Lentejas; Mate; Panetón; Pavo; Sorvetão; Navidad; Nochebuena; Nochevieja.
Cultura Social	Convenções e hábitos sociais: Ropas de colores claros
	Organização social: Albañil; Pintor.
Pontos turísticos	Chimenea francesa; Rincón místico; árbol de Navidad.

Fonte: A autora.

Por fim, vemos que, diferentemente do aluno A2, o aluno A5 apresenta um novo elemento de categorização, a saber: pontos turísticos. Esse fato se dá porque, no relato do aluno A2, a árvore utilizada é natural, enquanto que, para o aluno A5, é artificial; assim, a árvore deste último não pode ser considerada um elemento de meio natural, ainda que seja uma cópia da natural. Outro aspecto que podemos reparar do aluno A5 é que alguns verbetes apresentaram suas definições desde a 1ª versão e não foi preciso mudar o conteúdo da definição. As mudanças que se deram foram de estética, a fim de se adaptarem ao gênero textual glossário, a saber: “albañil, árbol de Navidad, caja de compostaje, farofa e ingeniero”.

Se nos atermos a esses pontos, vemos que, desde o início da atividade, o aluno já tinha em mente os elementos que necessariamente deveriam constar em seu glossário e quais as definições que cada entrada receberia ou deveriam ser apresentadas, a fim de que o receptor do texto conseguisse romper as barreiras culturais impostas no relato. Assim sendo, percebemos que o autor do relato sabia exatamente qual era o leitor ideal do texto narrativo.

Vemos, a seguir, a análise do glossário do aluno A7, a partir do recorte feito.

Quadro 79: Glossário apresentado pelo aluno A7 – 1ª e 2ª versões

1ª versão	2ª versão
Albornoz <i>Sustantivo masculino</i> 1. Ropa que se utiliza en casa o	Albornoz - Ropa que se utiliza en casa para quedarse más comfortable. que se utiliza para secarse después del

<p>después del baño. (autoría propia)</p> <p>2. Bata de tela de toalla que se utiliza para secarse después del baño o ducha. (http://www.wordreference.com/definicion/albornoz)</p> <p>3. Especie de capa o capote con capucha. (http://dle.rae.es/?id=1YJQTfO)</p> <p>Adorno <i>Sustantivo masculino</i></p> <p>1. Artefacto que es utilizado para embellecer personas o cosas. (autoría propia)</p> <p>2. Lo que se pone para embellecer a personas o cosas. (http://www.wordreference.com/definicion/adorno)</p> <p>Conejo <i>Sustantivo masculino</i></p> <p>1. Animal de peluche. (autoría propia)</p> <p>2. Mamífero lagomorfo de unos 4 dm de largo, con el pelo espeso, las orejas largas y la cola muy corta; su carne es comestible y su piel se utiliza como abrigo. (http://www.wordreference.com/definicion/conejo)</p> <p>Espejo <i>Sustantivo masculino</i></p> <p>1. Superficie que refleja personas o objetos. (autoría propia)</p> <p>2. Superficie lisa y brillante hecha de una placa de vidrio recubierta en su parte posterior de mercurio, acero u otro metal, que refleja los objetos. (http://www.wordreference.com/definicion/espejo)</p>	<p>baño o ducha. (http://www.wordreference.com/definicion/albornoz)</p> <p>Especie de capa o capote con capucha. (http://dle.rae.es/?id=1YJQTfO)</p> <p>Adornos - Artefactos que son utilizados para embellecer la casa. Lo que se pone para embellecer a personas o cosas. (http://www.wordreference.com/definicion/adorno)</p> <p>Conejo - Animal de peluche con características de un conejo. Mamífero lagomorfo de unos 4 dm de largo, con el pelo espeso, las orejas largas y la cola muy corta; su carne es comestible y su piel se utiliza como abrigo. (http://www.wordreference.com/definicion/conejo)</p> <p>Espejo - Superficie que refleja personas u objetos. Superficie lisa y brillante hecha de una placa de vidrio recubierta en su parte posterior de mercurio, acero u otro metal, que refleja los objetos. (http://www.wordreference.com/definicion/espejo)</p> <p>Galleta - Alimento asado que se hace con harina, azúcar, leche y huevos. Pasta de harina, azúcar y huevo que se</p>
---	--

<p>Galleta <i>Sustantivo femenino</i></p> <p>1. Alimento asado que se hace con harina, azúcar, leche y huevos. (autoría propia)</p> <p>2. Pasta de harina, azúcar y huevo que se divide en trozos de diversas formas y se cuece al horno. (http://www.wordreference.com/definicion/galleta)</p>	<p>divide en trozos de diversas formas y se cuece al horno. (http://www.wordreference.com/definicion/galleta)</p>
<p>Linterna <i>Sustantivo femenino</i></p> <p>1. Objeto utilizado para proyectar luz. (autoría propia)</p> <p>2. Utensilio manual y portátil que funciona con pilas eléctricas y una bombilla y sirve para proyectar luz. (http://www.wordreference.com/definicion/linterna)</p>	<p>Linterna - Pequeño objeto rojo que se utiliza para proyectar luz. Utensilio manual y portátil que funciona con pilas eléctricas y una bombilla y sirve para proyectar luz. (http://www.wordreference.com/definicion/linterna)</p>
<p>Navidad <i>Sustantivo femenino</i></p> <p>1. Fiesta celebrada en un día desconocido. (autoría propia)</p> <p>2. Nacimiento de Jesucristo. (http://www.wordreference.com/definicion/navidad)</p>	<p>Navidad - Fiesta desconocida que se celebra en un día desconocido por las personas de la ciudad. Nacimiento de Jesucristo. (http://www.wordreference.com/definicion/navidad)</p>
<p>Regalo <i>Sustantivo masculino</i></p> <p>1. Objeto que se da a alguien como una demostración de afecto. (autoría propia)</p> <p>2. Lo que se da a alguien sin esperar nada a cambio, como muestra de afecto o agradecimiento. (http://www.wordreference.com/definicion/regalo)</p>	<p>Regalos - Objetos que los personajes dan como una demostración de afecto. Lo que se da a alguien sin esperar nada a cambio, como muestra de afecto o agradecimiento. (http://www.wordreference.com/definicion/regalo)</p>

Fonte: Material gerado pelos alunos na disciplina de Língua Espanhola IV.

No caso do aluno A7, podemos ver que não houve um total entendimento da atividade; primeiro, a maneira como apresenta os

verbetes; segundo, por perceber que, de maneira geral, os verbetes da versão final não fazem referência ao relato e sim a uma especificação mais generalizada. Por isso, o recorte desse glossário foi grande, pois o interesse é mostrar os momentos que o aluno conseguiu desenvolver e progredir em suas atividades. Na verdade, percebemos que o aluno A7 entrega os verbetes tal qual foram pedidos para a 1ª versão somente na 3ª versão. Isso, de certa maneira, o prejudicou, pois sua última versão de glossário não conseguiu expor bons verbetes. Mas, consideramos o trabalho desse aluno, apesar de ter faltado bastante nas aulas e exibir esse reflexo nas atividades, por ele ter entregue todas as versões.

Ao olharmos para a 1ª versão do glossário do aluno, vemos que ele apresenta, primeiro, uma definição de autoria dele e, em seguida, uma definição que buscou na internet sobre o lema. Quando recebemos essa 1ª versão do aluno, tratamos de apontar quais eram as regras para a produção do glossário e reafirmar que as acepções deveriam estar relacionadas ao contexto do relato.

A 2ª versão do glossário apresenta pequenas melhoras em relação à 1ª versão, pois, de todos os elementos acima destacados, vemos que três deles o aluno buscou fazer alguma referência com o texto, a saber: “conejo, Navidad e regalos”. De certa maneira, para todos os animais de pelúcia que aparecem no glossário, o aluno buscou referenciar segundo o relato. Porém, se repararmos nessa versão desse aluno em relação aos outros, vemos uma disparidade, pois enquanto a maioria dos alunos já apresentava uma definição aceitável desde a 1ª versão, sendo necessário apenas pequenos ajustes nas demais, o aluno A7 ficou atrás.

Quadro 80: Glossário apresentado pelo aluno A7 – 3ª e última versões

3ª versão	Última versão
<p>Albornoz - es una ropa, de color verde, utilizada para envolver una silla con el intuito de transformarla en una copia de un árbol.</p> <p>Bata de tela de toalla que se utiliza para secarse después del baño o ducha.</p> <p>(http://www.wordreference.com/definicion/albornoz)</p> <p>Especie de capa o capote con capucha.</p> <p>(http://dle.rae.es/?id=1YJOTfO)</p>	<p>Albornoz - es una ropa, de color verde, utilizada para envolver una silla con el intuito de transformarla en una copia de un árbol.</p>

Adornos - son los diferentes objetos relucientes o de color rojos **que la chica utiliza como adorno navideño.**

Lo que se pone para embellecer a personas o cosas. (<http://www.wordreference.com/definicion/adorno>)

Conejo - es un animal de peluche con características de un conejo y **unos de los miembros del banquete navideño.**

Mamífero lagomorfo de unos 4 dm de largo, con el pelo espeso, las orejas largas y la cola muy corta; su carne es comestible y su piel se utiliza como abrigo.

(<http://www.wordreference.com/definicion/conejo>)

Espejo - es una superficie hecha de una placa de vidrio que refleja personas u objetos y **que la chica utiliza como adorno navideño.**

Superficie lisa y brillante hecha de una placa de vidrio recubierta en su parte posterior de mercurio, acero u otro metal, que refleja los objetos.

(<http://www.wordreference.com/definicion/espejo>)

Galleta - es un alimento asado, que **suena** ser redondo, hecho con harina, azúcar, leche y huevos.

Pasta de harina, azúcar y huevo que se divide en trozos de diversas formas y se cuece al horno.

(<http://www.wordreference.com/definicion/galleta>)

Linterna - es un pequeño objeto rojo que se utiliza para proyectar luz y **que la chica utiliza como adorno**

Adornos - son los diferentes objetos relucientes y de colores rojos que se utilizan para embellecer la casa y los elementos típicos navideños.

Conejo - es un animal de peluche con características de un conejo y unos de los miembros del banquete navideño.

Espejo - es una superficie hecha de una placa de vidrio que refleja personas u objetos y que es utilizado como adorno navideño.

Galleta - es un alimento asado, dulce, que **suena** ser redondo, hecho con harina, azúcar, leche y huevos.

Linterna - es un pequeño objeto rojo que se utiliza para proyectar luz, también sirve como adorno

<p>navideño. Utensilio manual y portátil que funciona con pilas eléctricas y una bombilla y sirve para proyectar luz. (http://www.wordreference.com/definicion/linterna)</p> <p>Navidad - es una fiesta desconocida que se suele celebrar con parientes o amigos en un día desconocido. Nacimiento de Jesucristo. (http://www.wordreference.com/definicion/navidad)</p> <p>Regalos - son los objetos que se dan como una demostración de afecto en la desconocida fiesta de Navidad. Lo que se da a alguien sin esperar nada a cambio, como muestra de afecto o agradecimiento. (http://www.wordreference.com/definicion/regalo)</p>	<p>navideño.</p> <p>Navidad - es una fiesta desconocida que se suele celebrar con parientes o amigos en un día desconocido. Pero para los cristianos esa fiesta se celebra en los días 24 y 25 de diciembre.</p> <p>Regalos - son objetos que se dan como una demostración de afecto en la desconocida fiesta de Navidad.</p>
---	---

Fonte: Material gerado pelos alunos na disciplina de Língua Espanhola IV.

Da 2ª para a 3ª versão, vemos que o aluno passa a identificar, na maioria dos verbetes, a questão de quando a menina usa e o que usa. Quer dizer, ressalta os elementos que ela usa como decoração natalina; por exemplo, que a menina usa, como parte da decoração de Natal, uma lanterna. Assim, podemos ver que o aluno, na 3ª versão, preocupou-se em fazer o que deveria ter feito já nas duas primeiras versões. Isso porque, na 3ª versão, os verbetes deveriam ser apresentados ou estar mais próximos da versão final. Porém, como não foi o caso, tivemos mais trabalho em direcionar a última versão desse aluno.

Na última versão, o aluno conseguiu apresentar os verbetes quase perfeitos, pois, nessa versão, aparecerem os lemas como foram pedidos, as acepções estão direcionadas ao relato, estão breves e apresentam as informações relevantes. Entretanto, poderiam ter sido apresentados de forma melhor e, assim, erros de língua não apareceriam, como é o caso da palavra “suená” no verbete “galletas”. Essa palavra, em português, significa “soa”; contudo, se pensarmos que “galletas” são elementos referentes à comida, como uma comida pode soar? Tudo bem que, no relato do aluno, há intertextualidade, mas essa intertextualidade é de uma obra de Cervantes e não de um poeta. Ora, sabemos que Quixote é

conhecido por sua “loucura” e não há poesia como foco principal na sua obra. Por isso, a palavra “suena” não é aceitável, mas, o mais apropriado e que entendemos que o aluno quis usar é “suele”, que, em português, significa “como de costume”, “costumeiramente”, “normalmente”.

Assim sendo, observamos que, de todos os verbetes apresentados desde a 1ª versão, o único que esteve relacionado com o relato desde o início foi a entrada Navidad. Os demais foram sendo melhorados e direcionados ao objetivo do glossário. Podemos afirmar que, mesmo com alguns defeitos, faltas nas aulas explicativas e falta de atenção na hora da produção do material, o aluno conseguiu apresentar um glossário relativo ao relato produzido por ele. Não podemos dizer que está perfeito, mas da maneira como se apresenta é possível que o receptor do texto consiga superar as dúvidas culturais que possam vir a surgir. Para finalizar essa análise, apresentamos todos as entradas que compõe o glossário do aluno A7.

Quadro 81: Lemas/*culturemas* presentes no glossário do Aluno A7

Âmbitos Culturais	
Patrimônio Cultural	Navidad; Conejo; Elefante; Gata; Jirafa; Oso; Peluches; Perro; Poni; Galleta; Helado; Palomita; Pizza; Parientes; Perrito caliente; Juguetes; Regalos.
Cultura Social	Convenções e hábitos sociais: Ajena; Peculiar; Relucientes.
	Organização social: Botella; Alborno; Adornos; Botones; Cojín; Espejo; Florero; Llave; Linterna; Pelotas; Portarretrato; Reloj.
Pontos turísticos	Árboles.

Fonte: A autora.

A partir do quadro 81, no qual constam todos os *culturemas* apresentados pelo aluno A7 em seu glossário, percebemos que não há nenhum elemento que se classifique como Meio Natural, pois a árvore que aparece no relato não é natural; mas, ela é montada a partir de objetos que o menino tinha em casa e, por esse motivo, acaba sendo um Ponto Turístico, porque passa a ser considerada uma obra de arte, um monumento produzido pela personagem. Além disso, a maioria dos elementos da narração se concentram em patrimônios culturais, visto que neles estão todos os personagens da história e todas as comidas que aparecem na hora da Ceia de Natal.

Seguimos com a análise do glossário do aluno A8, a partir do recorte feito.

Quadro 82: Glossário apresentado pelo aluno A8 – 1ª e 2ª versões

1ª versão	2ª versão
<p>All Star: Zapatos de caucho producidos por la compañía estadounidense Converse que mantiene operaciones desde principios del siglo XX.</p> <p>Converse es una compañía estadounidense de zapatos que mantiene operaciones desde principios del siglo XX. https://es.m.wikipedia.org/wiki/Converse</p> <p>Antítesis: Persona o cosa enteramente opuesta en sus condiciones a outra: <i>La noche calurosa del verano brasileño es una antítesis natural del pino de Navidad, típico de las regiones de invierno riguroso.</i></p> <p>Persona o cosa enteramente opuesta en sus condiciones a otra. http://dle.rae.es/?id=2wkcVc2</p> <p>Árbol de Navidad: El árbol de Navidad es un elemento decorativo, típico de la fiesta de Navidad. Tradicionalmente suele emplearse una conífera de hoja perenne, destacando entre ellas las especies de abeto (abies nordmanniana). En la actualidad también está muy popularizado el uso de árboles artificiales, de plástico y otros materiales sintéticos. Se decora con adornos como bolitas de colores de cristal u otro material menos frágil, luces, estrellas, lazos, espumillones, guirnaldas u otras decoraciones.</p>	<p>All Star: Son zapatos de caucho producidos por la compañía estadounidense Converse que mantiene operaciones desde principios del siglo XX. Así como en fines del año 1988, época de la narrativa, la marca sigue siendo muy famosa en Brasil hasta nuestros días.</p> <p>Converse es una compañía estadounidense de zapatos que mantiene operaciones desde principios del siglo XX. https://es.m.wikipedia.org/wiki/Converse</p> <p>Antítesis: Persona o cosa enteramente opuesta en sus condiciones a otra: <i>La noche calurosa del verano brasileño es una antítesis natural del pino de Navidad, típico de las regiones de invierno riguroso.</i></p> <p>Persona o cosa enteramente opuesta en sus condiciones a otra. http://dle.rae.es/?id=2wkcVc2</p> <p>Árbol de Navidad: Es un elemento decorativo, típico de la fiesta de Navidad. Tradicionalmente suele emplearse una conífera de hoja perenne, destacando entre ellas las especies de abeto (abies nordmanniana). En la actualidad también está muy popularizado el uso de árboles artificiales, de plástico y otros materiales sintéticos, como la de nuestro protagonista. Se decora con adornos como bolitas de colores de cristal u otro material menos frágil, luces, estrellas, lazos, espumillones, guirnaldas u otras decoraciones.</p>

<p>El árbol de Navidad es un elemento decorativo, típico de la fiesta de Navidad. Tradicionalmente suele emplearse una conífera de hoja perenne, destacando entre ellas las especies de abeto (abies nordmanniana). En la actualidad también está muy popularizado el uso de árboles artificiales, de plástico y otros materiales sintéticos. Se decora con adornos como bolitas de colores de cristal u otro material menos frágil, luces, estrellas, lazos, espumillones, guirnaldas u otras decoraciones. https://es.wikipedia.org/wiki/%C3%81rbol de Navidad</p>	<p>El árbol de Navidad es un elemento decorativo, típico de la fiesta de Navidad. Tradicionalmente suele emplearse una conífera de hoja perenne, destacando entre ellas las especies de abeto (abies nordmanniana). En la actualidad también está muy popularizado el uso de árboles artificiales, de plástico y otros materiales sintéticos. Se decora con adornos como bolitas de colores de cristal u otro material menos frágil, luces, estrellas, lazos, espumillones, guirnaldas u otras decoraciones. https://es.wikipedia.org/wiki/%C3%81rbol de Navidad</p>
<p>Arroz navideño: Plato de arroz incrementado especialmente para la Navidad. Existen muchas variaciones del plato entre las familias, pudiendo llevar uvas pasas blancas y negras, albaricoques, castañas y nueces.</p>	<p>Arroz navideño: Plato de arroz incrementado especialmente para la Navidad. Existen muchas variaciones del plato entre las familias, pudiendo llevar uvas pasas blancas y negras, albaricoques, castañas y nueces, como en la abundante cena de nuestra historia. http://www.cocinadominicana.com/3370/arroz-navideno-con-almendras-y-pasas.html</p>
<p>Avenida 9 de Julio: La Avenida 9 de Julio es una de las arterias principales de la Ciudad de Buenos Aires, capital de la República Argentina. Es conocida por ser uno de los íconos arquitectónicos más famosos del planeta, por emplazar en el cruce con la Avenida Corrientes al Obelisco y por ser la vía más ancha del mundo.</p>	<p>Avenida 9 de Julio: La Avenida 9 de Julio es una de las arterias principales de la Ciudad de Buenos Aires, capital de la República Argentina. Es conocida por ser uno de los íconos arquitectónicos más famosos del planeta, por emplazar en el cruce con la Avenida Corrientes al Obelisco y por ser la vía más ancha del mundo. Muchas cosas se pasan en esa gran avenida, así pues es el lugar perfecto para la oficina de la empresa del protagonista.</p>
<p>La Avenida 9 de Julio es una de las arterias principales de la Ciudad de Buenos Aires, capital de la República Argentina. Es conocida por ser uno de los íconos arquitectónicos más famosos del planeta, por emplazar en</p>	<p>La Avenida 9 de Julio es una de las arterias principales de la Ciudad de Buenos Aires, capital de la República</p>

<p>el cruce con la Avenida Corrientes al Obelisco y por ser la vía más ancha del mundo. https://es.wikipedia.org/wiki/Avenida_9 de Julio</p> <p>Copas de cristal: Vaso con pie para beber. Utilizado generalmente para el consumo de bebida alcohólica como vino. Puede ser de vidrio, pero en las ocasiones más importantes como la cena de Navidad, suelen ser de cristal. Vaso con pie para beber. http://dle.rae.es/?id=Aj9gg3N</p> <p>Cubiertos de plata: Juego compuesto de cuchara, tenedor y cuchillo. En las ocasiones más importantes como la cena de Navidad suelen ser de plata. Juego compuesto de cuchara, tenedor y cuchillo. http://dle.rae.es/?id=BWGM5OD</p> <p>Desteñido: Dicho de una cosa: Apagada, mustia, sin fuerza.</p> <p>Esferas: Bolas de Navidad coloridas utilizadas para adornar el árbol navideño. Pueden ser de vidrio, porcelana, yeso, plástico etc.</p>	<p>Argentina. Es conocida por ser uno de los íconos arquitectónicos más famosos del planeta, por emplazar en el cruce con la Avenida Corrientes al Obelisco y por ser la vía más ancha del mundo. https://es.wikipedia.org/wiki/Avenida_9 de Julio</p> <p>Copas de cristal: Es un tipo de vaso con pie para beber. Utilizado generalmente para el consumo de bebida alcohólica como vino. Puede ser de vidrio, pero en las ocasiones más importantes como la cena de Navidad, suelen ser de cristal. Vaso con pie para beber. http://dle.rae.es/?id=Aj9gg3N</p> <p>Cubiertos de plata: Juego compuesto de cuchara, tenedor y cuchillo. En las ocasiones más importantes como la cena de Navidad suelen ser de plata. Juego compuesto de cuchara, tenedor y cuchillo. http://dle.rae.es/?id=BWGM5OD</p> <p>Desteñido: Dicho de una cosa: Apagada, mustia, sin fuerza. <i>Miré unas piernas saliendo poco a poco de la chimenea, vestían un pantalón desteñado, que sucio por el hollín intentaba simular el rojo.</i></p> <p>Esferas: Bolas de Navidad coloridas utilizadas para adornar el árbol navideño. Pueden ser de vidrio, porcelana, yeso, plástico etc. Según la creencia cristiana simbolizan los dones de Dios a los hombres (sabiduría, entendimiento, ciencia, consejo, piedad, fortaleza, temor a Dios). Cada esfera representa una oración, el color de las mismas depende de su intención.</p>
---	--

<p>Esfera: Al parecer en un principio San Bonifacio adornó el árbol con manzanas, representando con ellas las tentaciones. Hoy día, se acostumbra a colocar bolas o esferas, que simbolizan los dones de Dios a los hombres (sabiduría, entendimiento, ciencia, consejo, piedad, fortaleza, temor a Dios). Cada esfera representa una oración, el color de las mismas depende de su intención.</p> <p>https://es.m.wikipedia.org/wiki/Decoraci%C3%B3n_navide%C3%B1a</p>	<p>Esfera: Al parecer en un principio San Bonifacio adornó el árbol con manzanas, representando con ellas las tentaciones. Hoy día, se acostumbra a colocar bolas o esferas, que simbolizan los dones de Dios a los hombres (sabiduría, entendimiento, ciencia, consejo, piedad, fortaleza, temor a Dios). Cada esfera representa una oración, el color de las mismas depende de su intención.</p> <p>https://es.m.wikipedia.org/wiki/Decoraci%C3%B3n_navide%C3%B1a</p>
<p>Farofa con frutos secos: La farofa se trata de un acompañamiento tradicional y típico de la cocina brasileña cuyo ingrediente principal es la harina de mandioca (farinha de mandioca), generalmente añadida a algún alimento graso junto con otros ingredientes, tales como: judías carillas, mijo, bacon torrado, chorizo frito, huevos, salsas, cebollas, bananas entre otros. En la cena de Navidad suelen utilizar frutos secos, como uvas pasas blancas y negras, albaricoques, castañas y nueces.</p> <p>La farofa se trata de un acompañamiento tradicional y típico de la cocina brasileña cuyo ingrediente principal es la harina de mandioca (farinha de mandioca), generalmente añadida a algún alimento graso junto con otros ingredientes, tales como: judías carillas, mijo, bacon torrado, chorizo frito, huevos, salsas, cebollas, bananas, col entre otros.</p> <p>https://es.m.wikipedia.org/wiki/Farofa</p>	<p>Farofa con frutos secos: La farofa se trata de un acompañamiento tradicional y típico de la cocina brasileña cuyo ingrediente principal es la harina de mandioca, generalmente añadida a algún alimento graso junto con otros ingredientes, tales como: judías carillas, mijo, bacon torrado, chorizo frito, huevos, salsas, cebollas, bananas entre otros. En la cena de Navidad suelen utilizar frutos secos, como pasas de uva blancas y negras, albaricoques, castañas y nueces.</p> <p>La farofa se trata de un acompañamiento tradicional y típico de la cocina brasileña cuyo ingrediente principal es la harina de mandioca (farinha de mandioca), generalmente añadida a algún alimento graso junto con otros ingredientes, tales como: judías carillas, mijo, bacon torrado, chorizo frito, huevos, salsas, cebollas, bananas, col entre otros.</p> <p>https://es.m.wikipedia.org/wiki/Farofa</p>
<p>Lomo de cerdo: El lomo de cerdo se trata de cada una de las dos piezas de la carne del cerdo que están junto al</p>	<p>Lomo de cerdo: El lomo de cerdo se trata de cada una de las dos piezas de la carne del cerdo que están junto al</p>

espinazo y bajo las costillas del animal. Suele tener una forma cilíndrica. Se trata de un plato típico de la cena de Nochebuena. El lomo de cerdo se trata de cada una de las dos piezas de la carne del cerdo que están junto al espinazo y bajo las costillas del animal. Suele tener una forma cilíndrica.

https://es.m.wikipedia.org/wiki/Lomo_de_cerdo

Luces: Utensilio o aparato que sirve para alumbrar, como un candelero, una lámpara, una vela, una araña etc. Representan la luz de Cristo y las oraciones que se realizan durante el Adviento.

Utensilio o aparato que sirve para alumbrar, como un candelero, una lámpara, una vela, una araña etc.

<http://dle.rae.es/?id=NkAteAU|NkDuI|mp>

Representan la luz de Cristo y las oraciones que se realizan durante el Adviento.

https://es.m.wikipedia.org/wiki/Decoración_navideña

Mantel navideño: Mantel adornado con ilustraciones con motivos navideños. Suelen tener los colores rojo y verde, generalmente incrementado con dibujos del Papá Noel y el árbol de Navidad.

https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiDJe1NvPAhVLOZAKHUhfB4QjRwIBw&url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.com%2Fpin%2F504684701969377308%2F&psig=AFQjCNGXQM55EujKubB4ShwzA_5CUUJ1qA&

espinazo y bajo las costillas del animal. Suele tener una forma cilíndrica. Se trata de un plato típico de la cena de Nochebuena que gana un condimento de sal, pimienta y limón al ser asado en la narrativa.

El lomo de cerdo se trata de cada una de las dos piezas de la carne del cerdo que están junto al espinazo y bajo las costillas del animal. Suele tener una forma cilíndrica.

https://es.m.wikipedia.org/wiki/Lomo_de_cerdo

Luces: Lámparas interligadas que suelen adornar el árbol de Navidad. Representan la luz de Cristo y las oraciones que se realizan durante el Adviento.

Utensilio o aparato que sirve para alumbrar, como un candelero, una lámpara, una vela, una araña etc.

<http://dle.rae.es/?id=NkAteAU|NkDuI|mp>

Representan la luz de Cristo y las oraciones que se realizan durante el Adviento.

https://es.m.wikipedia.org/wiki/Decoración_navideña

Mantel navideño: Mantel adornado con ilustraciones con motivos navideños. Suelen tener los colores rojo y verde, generalmente incrementado con dibujos del Papá Noel y el árbol de Navidad.

https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiDJe1NvPAhVLOZAKHUhfB4QjRwIBw&url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.com%2Fpin%2F504684701969377308%2F&psig=AFQjCNGXQM55EujKubB4ShwzA_5CUUJ1qA&

<p><u>ust=1476581392912452</u></p> <p>Platos de porcelana: Platos de material de cerámica fino, brillante y generalmente traslúcido, que se inventó en China. Suelen ser usados en ocasiones especiales como la cena de Nochebuena en función de su delicadeza.</p> <p>Platos de material de cerámica fino, brillante y generalmente traslúcido, que se inventó en China. http://dle.rae.es/?id=TgUFh5U</p> <p>Ratón Pérez: El Ratoncito Pérez es un personaje de leyenda muy popular entre los niños españoles e hispanoamericanos. La tradición sigue el mismo ritual que en el caso del hada de los dientes de los países germanos: cuando a un niño se le cae un diente de leche, lo colocará debajo de la almohada y, mientras duerme estos personajes mágicos, duendes, hadas o ratones se lo cambiarán por un pequeño regalo, dulces o monedas.</p> <p>El Ratoncito Pérez es un personaje de leyenda muy popular entre los niños españoles e hispanoamericanos. La tradición sigue el mismo ritual que en el caso del hada de los dientes de los países germanos: cuando a un niño se le cae un diente de leche, lo colocará debajo de la almohada y, mientras duerme estos personajes mágicos, duendes, hadas o ratones se lo cambiarán por un pequeño regalo, dulces o monedas. https://es.m.wikipedia.org/wiki/Ratoncito_Pérez</p> <p>Sevilletas rojas: Pequeño trozo de paño o papel que se utiliza en la mesa para limpiarse los labios y las manos. Pequeño trozo de paño o papel que se</p>	<p><u>ust=1476581392912452</u></p> <p>Platos de porcelana: Platos de material de cerámica fino, brillante y generalmente traslúcido, que se inventó en China. Suelen ser usados en ocasiones especiales como la cena de Nochebuena en función de su delicadeza.</p> <p>Platos de material de cerámica fino, brillante y generalmente traslúcido, que se inventó en China. http://dle.rae.es/?id=TgUFh5U</p> <p>Ratón Pérez: Es un personaje de leyenda muy popular entre los niños españoles e hispanoamericanos. La tradición sigue el mismo ritual que en el caso del hada de los dientes de los países germanos: cuando a un niño se le cae un diente de leche, lo colocará debajo de la almohada y, mientras duerme estos personajes mágicos, duendes, hadas o ratones se lo cambiarán por un pequeño regalo, dulces o monedas.</p> <p>El Ratoncito Pérez es un personaje de leyenda muy popular entre los niños españoles e hispanoamericanos. La tradición sigue el mismo ritual que en el caso del hada de los dientes de los países germanos: cuando a un niño se le cae un diente de leche, lo colocará debajo de la almohada y, mientras duerme estos personajes mágicos, duendes, hadas o ratones se lo cambiarán por un pequeño regalo, dulces o monedas. https://es.m.wikipedia.org/wiki/Ratoncito_Pérez</p> <p>Sevilletas rojas: Son Pequeños trozos de paño o papel que se utilizan en la mesa para limpiarse los labios y las manos.</p>
---	---

utiliza en la mesa para limpiarse los labios y las manos. http://www.wordreference.com/definicion/servilleta	Pequeno trozo de paño o papel que se utiliza en la mesa para limpiarse los labios y las manos. http://www.wordreference.com/definicion/servilleta
--	---

Fonte: Material gerado pelos alunos na disciplina de Língua Espanhola IV.

No recorte do glossário do aluno A8, selecionamos alguns dos elementos que nos chamaram mais a atenção, deixando os demais fora por conterem, nas definições, elementos que se aproximam das aqui já expostas. Sendo assim, começaremos com os elementos da 1ª versão do glossário, pois, dos 16 verbetes apresentados, 8 deles são expostos como são, com seus ingredientes, descrições específicas etc. Os demais além de serem caracterizados fazem referência ao relato, com trechos recortados do relato, ou mesmo o aluno aponta, segundo a história, como funciona ou acontece.

Na 2ª versão dos 16 verbetes, 10 deles estão referenciando ao texto narrativo. Vemos que, nessa versão, o aluno seguiu as nossas indicações e buscou oferecer ao leitor um glossário que se aproximasse mais do relato. Nesse sentido, segundo Aubert (1996, p. 15): “[...] cabe aos estudos terminológicos gerarem esses produtos, com base em metodologias adequadas, proporcionando recursos confiáveis para o exercício da tarefa tradutória”. Os recursos mencionados pelo autor são os glossários, dicionários técnicos, bases de dados terminológicos etc. Assim, neste caso, o aluno passa a ser mais que um autor de um texto narrativo, pois ele é, ao mesmo tempo, um tradutor e, como tradutor, deve pensar que seu glossário é um produto lexicográfico, cujo fim é contribuir para que o leitor receba todas as informações necessárias e, dessa maneira, romper as barreiras tradutórias encontradas.

A seguir, passamos para as próximas versões, a fim de verificar se o aluno conseguiu progredir como tradutor e se, na versão final, ele apresenta um glossário específico do relato.

Quadro 83: Glossário apresentado pelo aluno A8 – 3ª e última versões

3ª versão	Última versão
All Star: Son zapatos de caucho y tejido producidos por la compañía estadounidense Converse que mantiene operaciones desde principios del siglo XX. La marca sigue siendo muy famosa en Brasil,	All Star: son zapatos de caucho y tejido producidos por la compañía estadounidense Converse que mantiene operaciones desde principios del siglo XX. La marca sigue siendo muy famosa en Brasil,

<p>así como en fines del año 1988, época de la narrativa.</p> <p>Antítesis: Persona o cosa enteramente opuesta en sus condiciones a otra: <i>La noche calurosa del verano brasileño es una antítesis natural del pino de Navidad, típico de las regiones de invierno riguroso.</i></p> <p>Árbol de Navidad: Es un elemento decorativo, típico de la fiesta de Navidad. Tradicionalmente suele emplearse una conífera de hoja perenne, destacando entre ellas las especies de abeto (abies nordmanniana). En la actualidad también está muy popularizado el uso de árboles artificiales, de plástico y otros materiales sintéticos. Se decora con adornos como bolitas de colores de cristal u otro material menos frágil, luces, estrellas, lazos, espumillones, guirnaldas u otras decoraciones.</p> <p>Arroz navideño: Plato de arroz que se come especialmente en la Navidad . Lleva uvas pasas blancas y negras, albaricoques, castañas y nueces.</p> <p>Avenida 9 de Julio: La Avenida 9 de Julio es una de las arterias principales de la Ciudad de Buenos Aires, capital de la República Argentina. Es conocida por ser uno de los íconos arquitectónicos más famosos del planeta, por emplazar en el cruce con la Avenida Corrientes al Obelisco y por ser la vía más ancha del mundo. Muchas cosas pasan en esa gran avenida, así pues es el lugar donde el protagonista encuentra su</p>	<p>así como en fines del año 1988, época de la narrativa.</p> <p>Antítesis: es una persona o cosa enteramente opuesta en sus condiciones a otra: “La noche calurosa del verano brasileño es una antítesis natural del pino de Navidad, típico de las regiones de invierno riguroso”.</p> <p>Árbol de Navidad: es un elemento decorativo, típico de la fiesta de Navidad. Tradicionalmente suele emplearse una conífera de hoja perenne, destacando entre ellas las especies de abeto (abies nordmanniana). En la actualidad también está muy popularizado el uso de árboles artificiales, de plástico y otros materiales sintéticos. Se lo decora con adornos como bolitas de colores de cristal u otro material menos frágil, luces, estrellas, lazos, espumillones, guirnaldas u otras decoraciones.</p> <p>Arroz navideño: es un plato de arroz que se come especialmente en la Navidad . Lleva uvas pasas blancas y negras, albaricoques, castañas y nueces.</p> <p>Avenida 9 de Julio: es una de las arterias principales de la Ciudad de Buenos Aires, capital de la República Argentina. Es conocida por ser uno de los íconos arquitectónicos más famosos del planeta, por emplazar en el cruce con la Avenida Corrientes al Obelisco y por ser la vía más ancha del mundo. Es un lugar donde la gente se cita para encuentros.de diversa índole.</p>
--	---

amigo.

Copas de cristal: Es un tipo de vaso con pie para beber, utilizado generalmente para el consumo de bebida alcohólica como vino. Puede ser de vidrio, pero en las ocasiones más importantes como la cena de Navidad, suelen ser de cristal.

Cubiertos de plata: Juego compuesto de cuchara, tenedor y cuchillo. En las ocasiones más importantes como la cena de Navidad suelen ser de plata.

Desteñido: Dicho de una cosa: Apagada, mustia, sin fuerza.

Miré unas piernas saliendo poco a poco de la chimenea, vestían un pantalón desteñado, que sucio por el hollín intentaba simular el rojo.

Esferas: Son bolas de Navidad coloridas utilizadas para adornar el árbol navideño. Las esferas son de vidrio, porcelana, yeso, plástico etc. Según la creencia cristiana simbolizan los dones de Dios a los hombres (sabiduría, entendimiento, ciencia, consejo, piedad, fortaleza, temor a Dios). Cada esfera representa una oración, el color de las mismas depende de su intención.

Farofa con frutos secos: La farofa se trata de un acompañamiento tradicional y típico de la cocina brasileña cuyo ingrediente principal es la harina de mandioca, generalmente añadida a algún alimento graso junto con otros ingredientes, tales como: judías carillas, mijo, bacon torrado, chorizo frito, huevos, salsas, cebollas,

Copas de cristal: es un tipo de vaso con pie para beber, utilizado generalmente para el consumo de bebida alcohólica como vino. Puede ser de vidrio, pero en las ocasiones más importantes como la cena de Navidad, suelen ser de cristal.

Cubiertos de plata: juego compuesto de cuchara, tenedor y cuchillo. En las ocasiones más importantes, como la cena de Navidad suelen ser de plata.

Desteñido: dicho de una cosa: Apagada, mustia, sin fuerza.

“Miré unas piernas saliendo poco a poco de la chimenea, vestían un pantalón desteñado, que sucio por el hollín intentaba simular el rojo”.

Esferas: son bolas de Navidad coloridas utilizadas para adornar el árbol navideño. Las esferas son de vidrio, porcelana, yeso, plástico etc. Según la creencia cristiana simbolizan los dones de Dios a los hombres (sabiduría, entendimiento, ciencia, consejo, piedad, fortaleza, temor a Dios). Cada esfera representa una oración, el color de las mismas depende de su intención.

Farofa con frutos secos: es un acompañamiento tradicional y típico de la cocina brasileña cuyo ingrediente principal es la harina de mandioca, generalmente añadida a algún alimento graso junto con otros ingredientes, tales como: judías carillas, mijo, bacon torrado, chorizo frito, huevos, salsas, cebollas, bananas entre otros. En la cena de

<p>bananas entre otros. En la cena de Navidad se añade frutos secos, como pasas de uva blancas y negras, albaricoques, castañas y nueces.</p> <p>Lomo de cerdo: Se trata de cada una de las dos piezas de la carne del cerdo que están junto al espinazo y bajo las costillas del animal. Suele tener una forma cilíndrica. Es un plato típico de la cena de Nochebuena que se condimenta con sal, pimienta y limón al ser asado al horno.</p> <p>Luces: Son pequeñas Lámparas coloridas interligadas que adornan el árbol de Navidad. Representan la luz de Cristo y las oraciones que se realizan durante el Adviento.</p> <p>Mantel navideño: Mantel adornado con ilustraciones con motivos navideños. Tiene los colores rojo y verde, incrementado con dibujos del Papá Noel y el árbol de Navidad.</p> <p>Platos de porcelana: Platos de material de cerámica fino, brillante y generalmente traslúcido, que se inventó en China. Suelen ser usados en ocasiones especiales como la cena de Nochebuena en función de su delicadeza.</p> <p>Ratón Pérez: Es un personaje de leyenda muy popular entre los niños españoles e hispanoamericanos. Cuando a un niño se le cae un diente de leche, lo colocará debajo de la almohada y, mientras duerme este ratón mágico se lo cambiará por un pequeño regalo, dulces o monedas.</p>	<p>Navidad se añade frutos secos, como pasas de uva blancas y negras, albaricoques, castañas y nueces.</p> <p>Lomo de cerdo: es un corte de carne del cerdo que están junto al espinazo y bajo las costillas del animal. Suele tener una forma cilíndrica. Es un plato típico de la cena de Nochebuena que se condimenta con sal, pimienta y limón y es asado al horno.</p> <p>Luces: son pequeñas lámparas coloridas interligadas que adornan el árbol de Navidad. Representan la luz de Cristo y las oraciones que se realizan durante el Adviento.</p> <p>Mantel navideño: es un mantel que sirve para cubrir la mesa adornado con ilustraciones con motivos navideños con dibujos de Papá Noel y el árbol de Navidad. Sus colores son el rojo y el verde.</p> <p>Platos de porcelana: son platos de material de cerámica fino, brillante y generalmente traslúcido, que se inventó en China. Suelen ser usados en ocasiones especiales como la cena de Nochebuena en función de su delicadeza.</p> <p>Ratón Pérez: es un personaje de leyenda muy popular entre los niños españoles e hispanoamericanos. Cuando a un niño se le cae un diente de leche, lo colocará debajo de la almohada y, mientras duerme este ratón mágico se lo cambiará por un pequeño regalo, dulces o monedas.</p>
---	---

Sevilletas rojas: Son pequeños trozos de paño o papel que se utilizan en la mesa para limpiarse los labios y las manos.	Sevilletas rojas: son pequeños trozos de paño o papel que se utilizan en la mesa para limpiarse los labios y las manos.
---	--

Fonte: Material gerado pelos alunos na disciplina de Língua Espanhola IV.

Na 3ª versão do glossário, vemos que o aluno A8 aproximou o material com o relato para os seguintes elementos: “Av. 9 de julio, a farofa”. Além desses, no verbete “arroz navideño” melhora a escrita da acepção a partir das ideias que havia apresentado nas versões anteriores.

Ademais das melhoras apresentadas da 1ª versão até a última, vemos que, na última versão, o aluno adequou os verbetes conforme havíamos pedido, com os lemas em negrito, a primeira letra em maiúscula e as demais minúsculas, começou as definições com o verbo ser conjugado. Apenas falhou na separação entre o lema e a acepção, pois não usou travessão e sim dois pontos. Mas, o problema não interfere no produto final, porque não dificulta ou atrapalha o leitor na hora de buscar o glossário como um recurso tradutório para os culturemas.

Nesse sentido, gostaríamos de destacar o verbete “ratón Perez”, pois aparece no glossário, mas não apresenta, em nenhuma das versões, referência ao relato, isso porque é um dos personagens que o narrador menciona no texto, mas que na verdade não faz parte da história; ora, ele apenas relata que, assim como o Papai Noel, o “ratón Perez”, o coelho da Páscoa, são personagens que fazem parte da infância das crianças e, com o tempo, elas acabam descobrindo que nenhum deles é real.

Em contrapartida, temos a presença do verbete “Av. 9 de julio”; esta é uma localização importante da história, pois é o lugar em que os adultos, incluindo o narrador, conversam sobre contar aos filhos do amigo sobre o mito Papai Noel e todas as magias que estão presentes no Natal.

Outros verbetes importantes que constam no relato e no glossário são: “antítesis e desteñido”. Para as definições desses dois elementos, o aluno fez uso de uma estratégia até então não usada pelos demais alunos, a saber, ele retirou trechos do relato para apresentar como exemplo aos leitores. Essas estratégias aparecem nas acepções entre aspas na versão final. Além disso, as palavras que aparecem em português estão destacadas em itálico, esteja no lema ou na acepção.

Por fim, percebemos que o glossário desse aluno não apresentou quase ampliações de verbetes na última versão em relação às anteriores; o aluno definiu todos os verbetes desde a 1ª versão, sendo que poucos

deles sofreram modificações na 2ª e 3ª versões. Assim, vemos, abaixo, a relação com todos os verbetes apresentados pelo aluno.

Quadro 84: Lemas/*culturemas* presentes no glossário do Aluno A8

Âmbitos Culturais	
Meio Natural	Conífera.
Patrimônio Cultural	Conejo de Pascua; Padres de turno; Papá Noel; Ratón Pérez; Trineo mágico; Arroz navideño; Farofa con frutos secos; Lomo de cerdo; Pan dulce; Pavo relleno; Puré de manzanas; Navidad; Regalos; Hollín.
Cultura Social	Convenções e hábitos sociais: All Star; Hering; Pantalones vaqueros; Renner; Copas de cristal; Cubiertos de plata; Platos de porcelana; Sevilletas rojas; Mirada vidriosa; Atrapado; Desteñido; Antítesis.
	Organização social: Niñez; Esferas; Estrella de Belén; Lazos; Luces; Mantel navideño; Día 24 de diciembre; Día 25 de diciembre; Copos de algodón “nevados”.
Pontos turísticos	Avenida 9 de Julio; Casa en el Polo Norte; Chimenea; Minas Gerais; Ouro Preto; Árbol de Navidad.

Fonte: A autora.

A partir do quadro 84, podemos ver que o aluno A8 foi minucioso na produção do glossário em relação ao seu leitor, pois apresenta verbetes como: “All star, Renner, Hering”; ora, são marcas de tênis e de lojas de roupa e estão relacionadas ao que o narrador vestia no ano de 1988. Apresenta os personagens, a saber: “Conejo de Páscoa, Ratón Pérez”, que são personagens de outras histórias, que não possuem relação com o Natal, mas, como explicamos anteriormente, são personagens que fazem ligação com o Papai Noel, por fazer parte da imaginação infantil e pertencerem ao mundo mágico das crianças. Por fim, retrata a “Avenida 9 de Julio”, pois é a primeira menção de história que não acontece no Brasil e sim na Argentina. Assim, podemos inferir que o leitor ideal para o relato não seja argentino, e sim um hispanofalante de qualquer outro país, porque, se o relato fosse pensado para um argentino, essa informação seria desnecessária.

Dessa maneira, seguimos com a análise do glossário do aluno A10, a partir do recorte feito.

Quadro 85: Glossário apresentado pelo aluno A10 – 1ª e 2ª versões

1ª versão	2ª versão
<p><i>Árbol</i> - Pino cónico y verde, artificial o natural, en lo cual se cuelgan adornos en época de Navidad.</p> <p>Planta perenne, de tronco leñoso y elevado, que se ramifica a cierta altura del suelo. (referencia: http://dle.rae.es/?id=3QPp95d)</p> <p>Planta leñosa de por lo menos 5 m de altura, cuyas ramas empiezan a crecer a cierta altura del suelo. (referencia: http://es.thefreedictionary.com/%c3%a1rbol)</p> <p><i>Bolas</i> - Adorno redondo, colorido y brillante que se cuelga en árbol de Navidad. Cuerpo esférico de cualquier materia. (referencia: http://dle.rae.es/?id=5mIvKnQ)</p> <p><i>Farofa</i> - Comida típica brasileña hecha con harina de mandioca, aceite y condimentos al gusto. La farofa se trata de un acompañamiento tradicional y típico de la cocina brasileña cuyo ingrediente principal es la harina de mandioca (<i>farinha de mandioca</i>), generalmente añadida a algún alimento graso junto con otros ingredientes, tales como: judías</p>	<p><i>Árbol</i> - es un pino cónico y verde, artificial, mide un metro de altura. En época de Navidad lo armamos en uno de los rincones de la sala. Es donde se cuelgan adornos como luces, moños, bollas y una estrella en la cumbre. El día de Navidad son puestos los regalos debajo del árbol.</p> <p>Planta perenne, de tronco leñoso y elevado, que se ramifica a cierta altura del suelo. (referencia: http://dle.rae.es/?id=3QPp95d)</p> <p>Planta leñosa de por lo menos 5 m de altura, cuyas ramas empiezan a crecer a cierta altura del suelo. (referencia: http://es.thefreedictionary.com/%c3%a1rbol)</p> <p><i>Bolas</i> - son adornos redondos de varios tamaños, rojos y brillantes que se cuelgan en el árbol de Navidad. El color rojo representa las peticiones de esperanza y renovación. Cuerpo esférico de cualquier materia. (referencia: http://dle.rae.es/?id=5mIvKnQ)</p> <p><i>Farofa</i> - es un acompañamiento tradicional brasileño hecho con harina de mandioca, aceite y condimentos al gusto, tales como: corazón, molleja, hígado de pavo, chorizo frito, perejil, cebolleta y cebolla. La farofa se trata de un acompañamiento tradicional y típico de la cocina brasileña cuyo ingrediente principal es la harina de</p>

<p>carillas, mijo, bacon torrado, chorizo frito, huevos, salsas, cebollas, bananas, col entre otros. (referencia: https://es.wikipedia.org/wiki/Farofa)</p> <p><i>Manteles</i> - Tejido utilizado para proteger la mesa durante las refecciones. Cubierta de lino, algodón u otra materia, que se pone en la mesa para comer. (referencia: http://dle.rae.es/?id=OGlyTNI) Pieza de tela que cubre la mesa para comer. (referencia: http://www.wordreference.com/definicion/mantel)</p> <p><i>Pureza</i> - Energías positivas del ambiente. La pureza es la cualidad de puro (aquel o aquello que está libre y exento de toda mezcla de otra cosa, que no incluye ninguna condición, excepción o restricción ni plazo o que está exento de imperfecciones morales). (referencia: http://definicion.de/pureza/#ixzz4NAEpN39n) Ausencia de imperfecciones. (referencia: http://www.wordreference.com/definicion/pureza)</p>	<p>mandioca (<i>farinha de mandioca</i>), generalmente añadida a algún alimento graso junto con otros ingredientes, tales como: judías carillas, mijo, bacon torrado, chorizo frito, huevos, salsas, cebollas, bananas, col entre otros. (referencia: https://es.wikipedia.org/wiki/Farofa)</p> <p><i>Manteles</i> - es un tejido utilizado para proteger la mesa durante las refecciones. En época navideña son usadas con estampas referentes al tema: colores verde y rojo, dibujos de bolas, moños y guirnaldas. Cubierta de lino, algodón u otra materia, que se pone en la mesa para comer. (referencia: http://dle.rae.es/?id=OGlyTNI) Pieza de tela que cubre la mesa para comer. (referencia: http://www.wordreference.com/definicion/mantel)</p> <p><i>Pureza</i> - son energías positivas. La limpieza de la casa es un ritual para sacar las cosas sujas del ambiente y traer para el campo espiritual la paz y harmonía de la familia. La pureza es la cualidad de puro (aquel o aquello que está libre y exento de toda mezcla de otra cosa, que no incluye ninguna condición, excepción o restricción ni plazo o que está exento de imperfecciones morales). (referencia: http://definicion.de/pureza/#ixzz4NAEpN39n) Ausencia de imperfecciones. (referencia: http://www.wordreference.com/definicion/pureza)</p>
--	---

<p><i>Tapete</i> - Tejido que adorna el centro de las mesas cuando no están en uso. Cubierta de hule, paño u otro tejido, que para ornato o resguardo se suele poner en las mesas y otros muebles. (referencia: http://dle.rae.es/?id=Z7u4ECG)</p> <p>Cubierta de varios materiales colocada sobre los muebles como protección o adorno (referencia: http://www.wordreference.com/definicion/tapete)</p>	<p><i>Tapete</i> - Tejido que adorna el centro de las mesas cuando no están en uso. Ornato o resguardo se suele poner en las mesas y otros muebles. Cubierta de hule, paño u otro tejido, que para ornato o resguardo se suele poner en las mesas y otros muebles. (referencia: http://dle.rae.es/?id=Z7u4ECG)</p> <p>Cubierta de varios materiales colocada sobre los muebles como protección o adorno (referencia: http://www.wordreference.com/definicion/tapete)</p>
---	---

Fonte: Material gerado pelos alunos na disciplina de Língua Espanhola IV.

Nas duas primeiras versões do glossário do aluno A10, notamos que houveram mudanças, principalmente em relação à adequação ao gênero textual. Afinal, na 1ª versão, o aluno apresentava os lemas e a definição vinha sem nenhum verbo de apresentação; mas, na 2ª versão, o aluno já apresentou, para quase todas as definições, o verbo ser conjugado; apenas para a acepção de “tapete” não houve, mas todas as outras foram adequadas ao gênero textual. Além disso, desde a 1ª versão, as entradas estavam com a primeira letra maiúscula e as demais minúsculas.

Outra informação que nos chamou a atenção é que, na 1ª versão, o aluno apenas apresenta os elementos, isto é, em nenhum momento, cita ou faz referência ao texto narrativo enquanto está descrevendo as entradas. Podemos ver que a 1ª versão do glossário não tem nenhuma ligação com o relato do aluno. Quando percebemos isso, chamamos a atenção do aluno na correção dessa versão e pedimos que, na 2ª versão, ele atentasse a esse detalhe e ajustasse as definições conforme o contexto da história. Ao olharmos a 2ª versão do aluno, percebemos que ele atendeu ao pedido e apresentou em todos os verbetes relação com sua narração. Esse fato se deu por entendermos que o glossário, como foi apresentado descontextualizado na 1ª versão, não é capaz de solucionar os problemas do receptor do texto; afinal, os verbetes exibem uma definição, porém não contextualizam o leitor ao que realmente se apresenta no relato, por inferirmos que as barreiras tradutórias apresentadas no relato são um problema e o glossário serve como uma

ferramenta tradutória, a fim de solucionar os aspectos culturais, linguísticos envolvidos nesse processo. Vemos, a seguir, as versões posteriores e como elas se apresentam.

Quadro 86: Glossário apresentado pelo aluno A10 – 3ª e última versões

3ª versão	Última versão
<p><i>Árbol</i> - es un pino cónico y verde, artificial, mide un metro de altura. En época de Navidad se arma en uno de los rincones de la sala. Es un objeto que sirve para adornarlo con luces, moños, bollas y una estrella en la cumbre. En el día de la Navidad son puestos los regalos debajo de él.</p>	<p>Árbol - es un pino cónico y verde, artificial, mide un metro de altura. En época de Navidad se arma en uno de los rincones de la sala. Es un objeto que sirve para adornar con luces, moños, bolas y una estrella en la cumbre. En el día de la Navidad son puestos los regalos debajo de él.</p>
<p><i>Bolas</i> - son adornos redondos de varios tamaños, rojos y brillantes que se cuelgan en el árbol de Navidad. El color rojo representa las peticiones de esperanza y renovación.</p>	<p>Bolas - son adornos redondos de varios tamaños, rojos y brillantes que se cuelgan en el árbol de Navidad. El color rojo representa las peticiones de esperanza y renovación.</p>
<p><i>Farofa</i> - es un acompañamiento tradicional brasileño hecho con harina de mandioca, aceite y condimentos al gusto, tales como: corazón, molleja, hígado de pavo, chorizo frito, perejil, cebolleta y cebolla.</p>	<p>Farofa - es un acompañamiento tradicional brasileño hecho con harina de mandioca, aceite y condimentos al gusto, tales como: corazón, molleja, hígado de pavo, chorizo frito, perejil, cebolleta y cebolla.</p>
<p><i>Manteles</i> - son unos tejidos utilizados para proteger la mesa durante las refecciones. En la época navideña son usadas con estampas referentes al tema, llevan colores verde y rojo, presentan dibujos de bolas, moños y guirnaldas.</p>	<p>Manteles - son unos tejidos utilizados para proteger la mesa durante las refecciones. En la época navideña son usadas con estampas referentes al tema, llevan colores verde y rojo, presentan dibujos de bolas, moños y guirnaldas.</p>
<p><i>Pureza</i> - es la energía positiva. La limpieza de la casa es un ritual para sacar las cosas sucias del ambiente y traer para el campo espiritual la paz y la armonía de la familia.</p>	<p>Pureza - es la energía positiva. La limpieza de la casa es un ritual para sacar las cosas sucias del ambiente y traer para el campo espiritual la paz y la armonía de la familia.</p>

<i>Tapete</i> - Tejido que adorna el centro de las mesas cuando no están en uso. Ornato o resguardo se suele poner en las mesas y otros muebles.	Tapete - Tejido que adorna el centro de las mesas, cuando estas no están en uso. Ornato o resguardo se suele poner en las mesas y otros muebles.
---	--

Fonte: Material gerado pelos alunos na disciplina de Língua Espanhola IV.

No caso dos verbetes apresentados pelo aluno A10, percebemos que, da 2ª para a 3ª versão, as mudanças que houveram foram ajustes lexicais, a fim de que as definições ficassem mais de acordo com o gênero. No caso, podemos perceber que, no verbete “árbol de Navidad”, os pronomes que remetem a “nós”, personagens do relato, foram suprimidos, pois uma das características do glossário é ser contextual, mas, ao mesmo tempo, impessoal. Assim, as acepções devem estar contextualizadas ao texto, mas não devem fazer referência às pessoas. No verbete “manteles”, podemos visualizar que a definição passou de singular para o plural, pois esse tipo de decoração normalmente se usa mais de um exemplar e, na própria definição, aparece que na época de Natal são usadas e se são usadas significa que “são” ou é mais de uma. Contudo, o verbete “pureza”, na 2ª versão, estava definido no plural, mas, se seguimos a leitura, vemos que está se referindo à pureza em geral, mas tudo no singular; por isso, na 3ª versão, a acepção já passa a ser apresentada no singular. Por fim, o verbete “tapete” segue igual, sem ser apresentado com o verbo ser conjugado, apenas é apresentada a definição.

Da 3ª para a última versão, percebemos que as mudanças foram menores, mas significativas. A primeira delas é que o aluno ajustou a versão ao gênero textual conforme havíamos pedido, apresentando só as palavras estrangeiras em itálico, com todas as outras em fonte normal, destacando em negrito apenas os lemas. Dessa maneira, observamos que, das palavras recortadas, apenas “farofa” está em itálico e, assim, se apresenta por ser um *culturema* da culinária brasileira.

No que diz respeito aos *culturemas*, percebemos que estes foram selecionados na 1ª versão e, durante as demais versões, suas definições foram sendo polidas, a fim de que, na última versão, o receptor do glossário pudesse ter todas as informações necessárias e tivesse um melhor entendimento do relato. Nesse âmbito, nos apoiamos em Riva (2012), que afirma:

Os *culturemas* nada mais são do que símbolos extralinguísticos culturalmente motivados que servem de modelo para que as línguas gerem lexias complexas figuradas, sobretudo porque os

culturemas mantêm a vitalidade e a figuratividade necessárias para impulsionar a criação de quase todos os novos tipos de expressões. (RIVA, 2012, p. 314).

Assim sendo, os *culturemas* são elementos que concebem junções representativas, que são limitadas culturalmente, mesmo que nem sempre estejam atrelados a um país, a um povo ou a uma comunidade. Neste caso, temos a presença dos lemas/*culturemas* que são elementos representativos não de um país, uma cidade ou comunidade e, sim, são partes culturalmente específicas de cada aluno. Mesmo que tenhamos a presença do lema **árbol** em outros relatos, seguramente esse item não será igual, pois a decoração não será a mesma, e isso ocorre com todos os elementos apresentados nos glossários.

Para finalizar esta análise, podemos ver que os verbetes “tapetes” e “árbol”, da 3ª para a última versão, foram os únicos que sofreram mudanças lexicais ou ajustes de língua necessários. Porém, o primeiro seguiu até a última versão sem ser ajustado com a presença do verbo ser conjugado. Esse detalhe não chega a prejudicar o entendimento do leitor, porém, por uma questão de estética, incomoda por não seguir os mesmos padrões dos verbetes anteriores. Nesse caso, podemos afirmar que foi falta de atenção do aluno e nosso também, por não termos apontado, em nenhuma das versões, essa questão ao aluno. Enfim, vemos, no quadro 87, todos os verbetes presentes no glossário do aluno e sua respectiva categorização.

Quadro 87: Lemas/*culturemas* presentes no glossário do Aluno A10

Âmbitos Culturais	
Meio Natural	Protección; Pureza.
Patrimônio Cultural	<i>Cassata italiana; Farofa; Panetones; Reyes Magos; Strogonoff.</i>
Cultura Social	Convenções e hábitos sociais.
	Organização social: Bolas; Estrella; Guirnalda; Luces; Manteles; Tapete.
Ponto turístico	Árbol.

Fonte: A autora.

Ao olhar o quadro 87 dos *culturemas* apresentados, percebemos que o aluno A10 foi o primeiro a não apresentar nenhum elemento referente à cultura social-convenções e hábitos sociais. Diferente dos demais, ele não descreve, no seu glossário, datas específicas, maneiras

de vestir, costumes, entre outros elementos que se encaixariam nesse espaço. A maioria dos elementos expostos são referentes à decoração natalina ou à culinária. Mas, isso não quer dizer que o glossário não seja importante; antes, ao nosso ver, é muito importante principalmente pelos elementos que são apresentados pelo aluno A10, pois, por exemplo, traduzir elementos culinários para um público de cultura e costumes diferentes é sempre um problema e poucas vezes é fácil de resolver. Por isso, no glossário, como estratégia tradutória, neste caso, os vários *culturemas* relacionados à culinária e à decoração natalina são elementos considerados quase impossíveis de serem transmitidos em palavras, por vermos que são esferas culturalmente específicas de cada e para cada indivíduo. Para reafirmar o que foi dito e para finalizar nossa análise dos glossário, agora passamos para o último recorte e o último glossário aqui apresentado é do aluno A13.

Quadro 88: Glossário apresentado pelo aluno A13 – 1ª e 2ª versões

1ª versão	2ª versão
<p>Ananás – Planta exótica de la familia de las bromeliáceas y fruto grande en forma de piña, carnoso, amarillento y succulento. Se come en la cena de la Nochebuena. Fuente: http://dle.rae.es</p> <p>Animalitos – Diminutivo de animal, ser orgánico que vive, siente y se mueve por propio impulso. Algunos de ellos integran el pesebre, como el buey, la mula y los camellos. Fuente:</p> <p>Árbol de Navidad – Es un elemento decorativo de la fiesta de Navidad. Su forma en punta, su color verde y las luces de sus ramas son símbolos de vida. El primer árbol de Navidad, decorado, se vio en Alemania en 1605. Fuentes: http://www.primeroscristianos.com/index.php/origenes/item/791-el-arbol-de-navidad-sus-origenes-y-sentido-</p>	<p>Ananás – Planta exótica de la familia de las bromeliáceas y fruto grande en forma de piña, carnoso, amarillento y succulento. Fuente: http://dle.rae.es Se come en la cena de la Nochebuena para acompañar el jamón.</p> <p>Árbol de Navidad – Es un elemento decorativo de la fiesta de Navidad. Su forma en punta, su color verde y las luces de sus ramas son símbolos de vida. Fuente: http://www.primeroscristianos.com/index.php/origenes/item/791-el-arbol-de-navidad-sus-origenes-y-sentido-cristiano En mi casa, se montaba el árbol de</p>

<p>cristiano/791-el-arbol-de-navidad-sus-origenes-y-sentido-cristiano http://entremujeres.clarin.com/las-fiestas/arbol-de-navidad-arbolito-decoracion-mitos-tradiciones-costumbres-historia_0_1351065827.html</p>	<p>Navidad los primeros días de diciembre.</p>
<p>Arena – Conjunto de partículas desagregadas de las rocas. Se las encuentran en las orillas del mar o de los ríos. Se usa para adornar el pesebre. Fuente: http://dle.rae.es</p>	<p>Arena – Conjunto de partículas desagregadas de las rocas. Se las encuentran en las orillas del mar o de los ríos. Se usa para adornar el pesebre. Fuente: http://dle.rae.es</p>
<p>Bondiola agridulce – Es una receta clásica para la cena de la Nochevieja. Se hace de cerdo al horno con una salsa agridulce - Fuente: http://elgourmet.com/receta/bondiola-de-cerdo-asada-agridulce-con-cebollas-moradas-y-papas</p>	<p>Bondiola agridulce – Es una receta clásica para la cena de la Nochevieja. Se hace de carne de cerdo asada al horno con salsa agridulce. ...Fuente: http://elgourmet.com/receta/bondiola-de-cerdo-asada-agridulce-con-cebollas-moradas-y-papas Generalmente agridulce lleva salsa de soja y miel.</p>
<p>Cena de Navidad – En la cena de Navidad se reunía toda la familia. No faltaban el pavo relleno, el arroz con verduras y otras delicias. Fuente: http://www.hogarmania.com/cocina/201111/menu-navidad-anticrisis-12873.html</p>	<p>Cena de Navidad – Es la cena de Navidad el 24 de diciembre donde reúne toda la familia. No falta el pavo relleno, el arroz con verduras y otras delicias. Fuente: http://www.hogarmania.com/cocina/201111/menu-navidad-anticrisis-12873.html</p>
<p>Camellos – Mamífero artiodáctilo rumiante, oriundo de Asia central. Es uno de los animales que integran el pesebre. Fuente: http://dle.rae.es</p>	<p>Camellos – Mamífero artiodáctilo rumiante, oriundo de Asia central. Es uno de los animales que integran el pesebre. Fuente: http://dle.rae.es</p>
<p>Corona de adviento – Se hace con follaje verde sobre el que se insertan cuatro velas, que son encendidas de una en una en los cuatro domingos</p>	<p>Corona de adviento – Se hace con follaje verde sobre el que se insertan cuatro velas, que son encendidas de una en una en los cuatro domingos</p>

que anteceden a la Navidad. La palabra adviento es de origen latín y quiere decir venida. Es el tiempo en que los cristianos nos preparamos para la venida de Jesucristo.

Fuente:

<http://es.catholic.net/op/articulos/18237/la-corona-de-adviento.html#>

Espumante - Son producidos mediante un vino base, de muy buena acidez e baja graduación alcohólica. Está muy asociado con las celebraciones de fin de año.

Fuente:

<http://www.vinosygastronomia.com/es/pumantes.php>

Misa del Gallo – Misa que se dice a medianoche al comenzar la madrugada del día de Navidad.

Fuente: <http://dle.rae.es>

Musgo – Cada una de las plantas briofitas, con hojas provistas de pelos absorbentes, que crecen abundantemente sobre las piedras, cortezas de árboles, el suelo y otras superficies sombrías.

Fuente:

<http://www.wordreference.com/definicion/musgo>

Para realizar el belén hoy se aconseja utilizar otras formas porque el musgo impide la erosión y es el hábitat de multitud de especies.

Fuente:

<http://www.concienciaeco.com/2012/11/20/7-razones-para-no-utilizar-el-musgo-para-el-pesebre-de-navidad/>

que anteceden a la Navidad. La palabra adviento es de origen latín y quiere decir venida. Es el tiempo en que los cristianos nos preparamos para la venida de Jesucristo.

Fuente:

<http://es.catholic.net/op/articulos/18237/la-corona-de-adviento.html#>

Espumante - Son producidos mediante un vino base, de muy buena acidez e baja graduación alcohólica. Está muy asociado con las celebraciones de fin de año **que se hacen en familia o entre amigos, especialmente en las Nochebuena y Nochevieja.**

Fuente:

<http://www.vinosygastronomia.com/es/pumantes.php>

Misa del Gallo – Misa que se dice a medianoche al comenzar la madrugada del día de Navidad.

Fuente: <http://dle.rae.es>

En mi casa suele ocurrir más temprano.

Musgo – Cada una de las plantas briofitas, con hojas provistas de pelos absorbentes, que crecen abundantemente sobre las piedras, cortezas de árboles, el suelo y otras superficies sombrías.

Fuente:

<http://www.wordreference.com/definicion/musgo>

Para realizar el belén solíamos buscar musgos en los tallos de los árboles y en las rocas.

<p>Niño Jesús – Imagen que representa a Cristo en la niñez. Fuente: http://dle.rae.es</p> <p>Pavo - Nombre común de diversas especies de aves galliformes de más de 1m de longitud, con la cabeza y el cuello desprovistos de plumas y cubiertos de carúnculas rojas y con una membrana eréctil en la parte superior del pico, que se crían para el consumo de su carne. Fuente: http://www.wordreference.com/definicion/pavo El pavo es un plato tradicional de la nochebuena. Fuente: http://www.kiwilimon.com/temporada/navidad/pavos/pavo-para-navidad</p> <p>Siete olas - Saltar siete olas es para abrir los caminos en Nochevieja, según la tradición seguida por muchos brasileños. Fuente: http://www.elmistitravel.com/es/ano-nuevo-reveillon-rio-de-janeiro-salvador-buzios</p>	<p>Niño Jesús – Imagen que representa a Cristo en la niñez en la religión Católica. Fuente: http://dle.rae.es</p> <p>Pavo - Nombre común de diversas especies de aves galliformes de más de 1m de longitud, con la cabeza y el cuello desprovistos de plumas y cubiertos de carúnculas rojas y con una membrana eréctil en la parte superior del pico, que se crían para el consumo de su carne. Fuente: http://www.wordreference.com/definicion/pavo El pavo es un plato tradicional de la Nochebuena en mi familia. Se cocina al horno con un relleno hecho con sus menudos, ciruela y aceitunas.</p> <p>Siete olas - Saltar siete olas es para abrir los caminos en Nochevieja, según la tradición seguida por muchos brasileños. Fuente: http://www.elmistitravel.com/es/ano-nuevo-reveillon-rio-de-janeiro-salvador-buzios Es un ritual para estar bien el año que se inicia. Se hace pedidos a la reina del mar Yemanjá.</p>
---	--

Fonte: Material gerado pelos alunos na disciplina de Língua Espanhola IV.

No glossário do aluno A13, a partir do recorte realizado, vemos que o aluno, na 1ª versão, ora apresenta os verbetes seguindo alguns critérios pré-determinados e ora não os segue. De todos os *culturemas* que estão destacados no quadro 88, seis dos treze verbetes, na 1ª versão, são apenas apresentados, sem estarem conectados com o relato, mas os demais, em algum momento, o aluno menciona ou o relato ou aspectos da família. Ainda na 1ª versão, vemos que há a presença do verbete “animalitos” e, nas demais versões, esse elemento é suprimido. Esse fato ocorre talvez por vermos que, no decorrer do glossário, o aluno

apresenta, um por um, os animais que compõem o presépio; assim, não há a necessidade de um verbete generalizando os animais. Da 1ª para a 2ª versão, temos a presença dos verbetes: “ananás, espumante, missa do galo, camelo, sete ondas”; estes além de apresentarem as mesmas informações da 1ª versão também sofrem ampliações nos seus lemas. Todavia, nos verbetes: “árvore de Natal, ceia de Natal, peru”, o aluno, na 1ª versão, apenas apresenta os conceitos gerais e, na 2ª versão, contextualiza as acepções com o relato. Nos verbetes: “árbol de navidad, bondiola e espumante”, o aluno já usa a definição segundo o critério de apresentar utilizando o verbo ser conjugado, mas esse fato não ocorre nos demais em nenhuma das duas primeiras versões.

Vejam os quadros 89 para verificar quais foram os processos de mudança da 2ª para a 3ª versão e da 3ª para a última versão.

Quadro 89: Glossário apresentado pelo aluno A13 – 3ª e última versões

3ª versão	Última versão
<p>Ananás – Es una planta exótica de la familia de las bromeliáceas que da un fruto grande en forma de piña, carnoso, amarillento y succulento. Se come en la cena de la Nochebuena para acompañar el jamón cocido entero.</p>	<p>Ananás - es una planta exótica de la familia de las bromeliáceas que da un fruto grande en forma de piña, carnoso, amarillento y succulento. Se come en la cena de la Nochebuena para acompañar el jamón cocido entero.</p>
<p>Árbol de Navidad – Es un elemento decorativo de la fiesta de Navidad. Su forma es cónica, su color es verde y las luces de sus ramas son símbolos de vida. Se monta el Árbol de Navidad los primeros días de diciembre.</p>	<p>Árbol de Navidad - es un elemento decorativo de la fiesta de Navidad. Su forma es cónica, su color es verde y las luces de sus ramas son símbolos de la vida. Se monta el Árbol de Navidad los primeros días de diciembre.</p>
<p>Arena – Conjunto de partículas desagregadas de las rocas. Se las encuentran en las orillas del mar o de los ríos. Se usa para simular caminos para que los Reyes Magos puedan llegar al portal del pesebre.</p>	<p>Arena - es un conjunto de partículas desagregadas de las rocas. Se las encuentran en las orillas del mar o de los ríos. Se usa para simular caminos para que los Reyes Magos puedan llegar al portal del pesebre.</p>
<p>Bondiola agridulce – Es una receta clásica en la cena de la Nochevieja.</p>	<p>Bondiola agridulce - es una receta clásica en la cena de la Nochevieja.</p>

<p>Se hace con carne de cerdo que es asada al horno con salsa agridulce. Esta lleva salsa de soja y miel.</p> <p>Camellos – Mamífero rumiante, oriundo de Asia central. Es uno de los animales de arcilla que integran el pesebre.</p> <p>Cena de Navidad – Es la cena de Navidad el 24 de diciembre donde se reúne toda la familia para celebrar el nacimiento de Jesús. No falta el pavo relleno, el arroz con verduras y otras delicias.</p> <p>Corona de adviento – Tiene un formato de círculo. Se hace con follaje verde sobre el que se insertan cuatro velas, que son encendidas de una en una en los cuatro domingos que anteceden a la Navidad. La palabra adviento es de origen latín y quiere decir venida. Es el tiempo en que los cristianos se preparan para la llegada de Jesús Cristo.</p> <p>Espumante - Son producidos mediante un vino base, de muy buena acidez e baja graduación alcohólica. Está muy asociado con las celebraciones de fin de año que se hacen en familia o entre amigos, especialmente en las Nochebuena y Nochevieja.</p> <p>Misa del Gallo –Misa que se dice del día de Navidad. Suele ocurrir antes de la medianoche.</p> <p>Musgo – Cada una de las plantas briófitas, con hojas provistas de pelos absorbentes, que crecen</p>	<p>Se hace con carne de cerdo que es asada al horno con salsa agridulce. Esta lleva salsa de soja y miel.</p> <p>Camellos - es un mamífero rumiante, oriundo de Asia central. Es uno de los animales de arcilla que integran el pesebre.</p> <p>Cena de Navidad - es la cena de Navidad el 24 de diciembre donde se reúne toda la familia para celebrar el nacimiento de Jesús. No falta el pavo relleno, el arroz con verduras y otras delicias.</p> <p>Corona de adviento - es un adorno en formato de círculo. Se hace con follaje verde sobre el que se insertan cuatro velas, que son encendidas de una en una en los cuatro domingos que anteceden a la Navidad. La palabra adviento es de origen latín y quiere decir venida. Es el tiempo en que los cristianos se preparan para la llegada de Jesús Cristo.</p> <p>Espumante - es una bebida producida mediante un vino base, de muy buena acidez e baja graduación alcohólica. Está muy asociado con las celebraciones de fin de año que se hacen en familia o entre amigos, especialmente en las Nochebuena y Nochevieja.</p> <p>Misa del Gallo - es una Misa que se realiza el día de Navidad en la iglesia. Las personas mayores suelen frecuentarla. Puede acontecer antes de la medianoche.</p> <p>Musgo - es una planta briófitas, con hojas provistas de pelos absorbentes, que crece abundantemente sobre las</p>
---	---

<p>abundantemente sobre las piedras, cortezas de árboles, el suelo y otras superficies sombrías. Para realizar el Belén se buscan musgos en los tallos de los árboles y en las rocas.</p> <p>Niño Jesús – Imagen que representa a Cristo en la niñez en la religión Católica. Es la fiesta de un Niño, de un recién nacido.</p> <p>Pavo - Es un plato tradicional de la Nochebuena. Se cocina al horno con un relleno hecho con sus menudos, ciruela y aceitunas.</p> <p>Siete olas - Saltar siete olas en Nochevieja es una tradición seguida por muchos brasileños. Es un ritual que se realiza para atraer cosas positivas el año que se inicia. Se hace pedidos a la reina del mar Yemanjá.</p>	<p>piedras, cortezas de árboles, el suelo y otras superficies sombrías. Para realizar el Belén se buscan musgos en los tallos de los árboles y en las rocas.</p> <p>Niño Jesús - es la imagen que representa a Cristo en su niñez, en la religión Católica. Es uno de los personajes indispensables en el pesebre.</p> <p>Pavo - es un plato tradicional de la Nochebuena. Se cocina al horno con un relleno hecho con sus menudos, ciruela y aceitunas.</p> <p>Siete olas - es un ritual que se realiza para atraer cosas positivas el año que se inicia. Una tradición seguida por muchos brasileños para hacer pedidos a la reina del mar <i>Yemanjá</i>.</p>
---	--

Fonte: Material gerado pelos alunos na disciplina de Língua Espanhola IV.

Os verbetes do aluno A13 que sofrem modificações da 2ª versão para a 3ª versão são: “arena, bondiola agridulce, camellos, cena de Navidad”. Estes dois últimos são corrigidos e aparecem em ordem alfabética corretamente, sendo que os demais sofrem ampliações em suas definições, tornando-os mais condizentes ao contexto da narrativa. Os demais verbetes seguem iguais.

Entretanto, da 3ª para a última versão, temos mais mudanças nas aceções; por exemplo, a primeira é que todos os verbetes que não estavam seguindo as regras determinadas para o glossário passaram a estar de acordo, isto é, todos os lemas são apresentados em negrito, a primeira letra maiúscula e as demais minúsculas. As definições sendo iniciadas pelo verbo ser conjugado. Além disso, sofreram alterações de ampliação e melhora da aceção os verbetes: “misa del gallo, musgo, niño Jesús e siete olas”. No primeiro deles, podemos perceber que o aluno melhorou a aceção, reordenando as palavras para que a definição ficasse mais clara, pontual e relacionada ao relato. No segundo, ocorre uma mudança no início da definição, tratando de pontuar e direcionar

melhor o leitor para o conceito da palavra. No terceiro, além de receber as informações sobre a pessoa, na última versão é apenas que o aluno indica a relação do verbete com o relato dele. No último verbete, assim como em “musgo”, sofre uma mudança no início da definição, passando a ser dito ao receptor sobre o que se trata e, em seguida, são dadas outras informações. Assim sendo, percebemos que o glossário do aluno A13 só ficou de acordo com o esperado na última versão, pois, como vimos, alguns verbetes foram contextualizados e sofreram melhoras ou ampliações nos conceitos, até ficarem de acordo com o relato e de maneira que o receptor consiga fazer referência, receba todas as informações relevantes para suprir suas dificuldades culturais. Vamos, a seguir, expor a lista com todos os *culturemas* e suas respectivas classificações.

Quadro 90: Lemas/*culturemas* presentes no glossário do Aluno A13

Âmbitos Culturais	
Meio Natural	Árbol de Navidad; Arena; Musgo; Siete olas
Patrimônio Cultural	Ananás; Arroz con verduras; Bondiola agridulce; Cava; Cena de Navidad; Ensaladas verdes con frutos secos; Espumante; Flan; Jamón; Lentejas; Pan dulce; Pavo; Puré de papas; Buey; Camellos; Corona de adviento; Misa del Gallo; Niño Jesús; Nochebuena; Nochevieja; Pesebre; Reyes Magos; San José; Virgen María; Yemanjá; Infancia; Mula; Niñez
Cultura Social	Convenções e hábitos sociais: Ropa blanca y nueva
	Organização social: Bolitas de colores; Estrella Polar; Guirnalda; Lazos

Fonte: A autora.

Para classificar os lemas/*culturemas*, nos pautaremos apenas na última versão do glossário, visto que é nessa versão que todos estão bem consolidados e definidos de forma permanente. Precisamos ressaltar que inserimos os alimentos na seção de Cultura Social, por acreditarmos que se enquadre melhor, visto que uma das características era a maneira de comer; sendo assim, adicionamos a maneira de comer os alimentos, que são *culturemas* e fazem parte do glossário.

Sobre isso, buscando apoio nas teorias que já foram defendidas sobre os *culturemas*, nos apoiamos em Molina (2006, p. 79), quando ela defende que *culturema* é “um elemento verbal ou paraverbal que possui uma carga cultural específica em uma cultura e que ao entrar em contato com outra cultura através da tradução pode provocar um problema de

índole cultural entre os textos de origem e meta”⁵⁰. Dessa maneira, vemos que, em diversas culturas, existe o Natal, existem os elementos que compõem o Natal e muitos deles podem carregar o mesmo nome, porém ao ler os relatos, um por um, e ao buscarmos os significados desses elementos individualmente, então percebemos que eles, no momento em que são descritos no relato, estão presentes nas histórias, passam a ser *culturemas*, porque, por mais que possuam o mesmo nome, o significado cultural não é o mesmo.

Por isso, a importância da pesquisa em textos paralelos, porque devemos lembrar que a pesquisa foi desenvolvida com alunos do segundo ano de graduação e o conhecimento deles não é ainda tão profundo a ponto de eles serem experts sobre o tema tratado na cultura de chegada e esses aspectos podem gerar dificuldades na hora de definir os verbetes. Nesse caso, uma das competências tradutórias proposta por Nord (2010) é que o tradutor realize pesquisas sobre o assunto em diferentes materiais, a fim de ser funcional ao seu leitor. Dessa maneira, os textos paralelos servem para que possamos ampliar nosso conhecimento em torno dos elementos culturais de outro país, de outra sociedade e/ou comunidade. Assim, percebemos que os textos paralelos serviram como auxiliares para que os alunos lograssem ampliar seus conhecimentos em LE e ampliassem suas competências comunicativas no par de línguas trabalhado.

Portanto, como já afirmamos antes, buscamos os glossários, como ferramentas tradutórias, a fim de ajudar os autores dos textos e os receptores deles a terem uma compreensão global e cultural dos elementos presentes nos relatos; mas, esse fator só foi possível por termos usado diversos tipos de textos paralelos, a saber: dicionários, enciclopédias, textos narrativos e descritivos sobre o Natal. Por isso, nos resultados e discussões, a seguir, mostraremos que os elementos com os mesmos nomes possuem uma carga cultural diferente para cada um dos autores dos relatos.

⁵⁰ No original: “un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta”.

5.5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Fazendo uma análise geral, isto é, fazendo um levantamento de todos os resultados dos relatos e dos glossários, percebemos que algumas palavras apareceram com maior frequência do que outras. Verificamos essa informação no quadro 91:

Quadro 91: Léxicos mais citados nos relatos e nos glossários

Léxicos	Nº de vezes citados		
		Lomo	2
Amigo secreto	4	Mantel navideño	2
Árbol de navidad	11	Moños	3
Arroz a la griega	2	Navidad	7
Bombillas navideñas	12	Niñez	2
Cava	4	Niño Jesús	2
Estrella	6	Nochebuena	7
Farofa	3	Nochevieja	4
Galleta	3	Noite Feliz	2
Guimalda	3	Pan dulce	6
Huevo hilado	2	Papá Noel	5
Jesús Cristo	2	Pavo	3
Lazos	3	Pesebre	4
Lentejas	2	Reyes Magos	5
Luces	6	Regalos	2

Fonte: A autora.

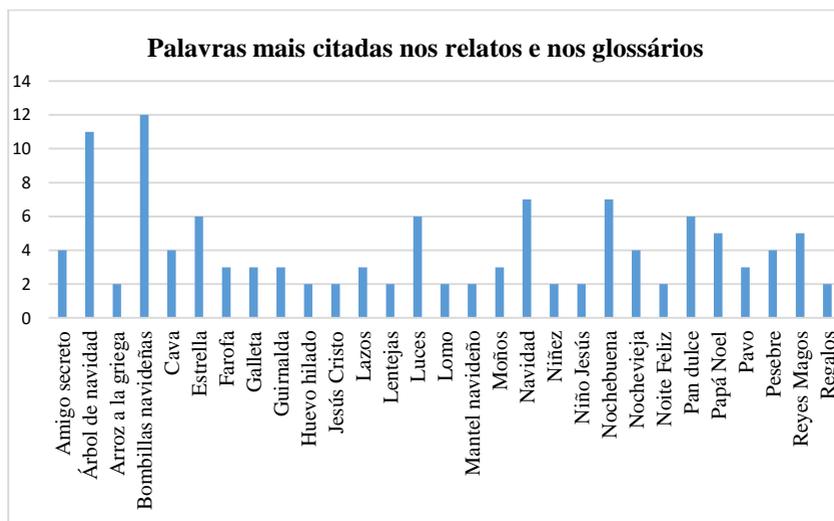
O quadro foi mantido segundo os lemas que foram apresentados nos glossários, isto é, em ordem alfabética, já que nos relatos as entradas não eram apresentadas em ordem alfabética.

Assim sendo, vemos que a entrada mais mencionada, em quase todos os textos narrativos e que esteve presente em quase todos os glossários, foi “Bombillas navideñas”, se destacando em 12 relatos e glossários. Importante ressaltar que, em alguns relatos e seus glossários, esse lema era citado como “Pelotas” e “Esferas” e, por isso, contabilizamos como sendo sinônimos; com isso, foi a entrada de maior frequência. Em segundo lugar, temos o lema “Árbol de Navidad” com 11 aparições. Esta entrada apareceu também como “Abeto”, mesmo caso do lema de maior frequência, que contabilizamos como sinônimos somados em um só elemento. Em terceiro lugar, temos as entradas “Navidad” e “Nochebuena”, presentes em sete (7) textos narrativos e glossários.

Com essa análise de introdução, percebemos que as primeiras quatro entradas mais citadas nos textos e nos glossários são elementos próprios do Natal. Sendo assim, podemos afirmar que mesmo pertencendo a um contexto mundano, os elementos citados acima são sim considerados *culturemas*, inclusive, porque Luque Nadal (2009, p. 117)⁵¹ explica que além de serem um “conjunto de unidades de informação”, os *culturemas* também estão presentes no nosso cérebro e servem para que possamos entender o funcionamento do mundo; ainda declara que os *culturemas* são de diversos tipos, pois “uns são permanentes, outros conjunturais, inclusive evanescentes” e, igualmente, defende que diversos *culturemas* “contém dentro de si uma pequena história, um pequeno drama, uma cena, que nos serve para comparar ou avaliar situações cotidianas”.

Podemos verificar, no gráfico 01, a presença dos *culturemas* que foram mais citados nos relatos e apareceram nos glossários.

Gráfico 1: Palavras mais citadas nos relatos e nos glossários



Fonte: A autora.

⁵¹ No original: “los culturemas son un conjunto de unidades de información con las que nuestro cerebro cuenta para entender cómo es el mundo. Los culturemas son de muy diverso tipo. Unos son permanentes, otros coyunturales, incluso evanescentes. Hay numerosos culturemas que contienen dentro de sí una pequeña historia, un pequeño drama, una escena, que nos sirve para comparar o evaluar situaciones cotidianas”.

A fim de responder a segunda e a terceira pergunta que guiam nosso trabalho, a saber: 1. Quais são os *culturemas* natalinos que aparecem com maior frequência nos relatos e seus reflexos na ampliação do léxico em LE?; e 2. Qual a representatividade e relevância da tradução desses *culturemas* para a compreensão de sentido ao Leitor Meta?; elucidamos nos quadros seguintes e comentamos a respeito de cada *culturema* explicitado.

Uma das questões que nos fez perceber que a tradução dos *culturemas* para a construção dos sentidos para o leitor final é relevante é o fato de termos recebido relatos narrativos individuais carregados de Núcleo Cultural Específico, isto é, cada aluno, produtor do texto, buscou relatar elementos específicos que compunham parte apenas do mundo individual de cada um. Por esse motivo, percebemos a necessidade da construção dos glossários individuais, porque a partir destes materiais temos a resolução da tradução para os *culturemas* que surgiram nos relatos. Afinal, notamos que há uma grande frequência de *culturemas* nos relatos pessoais e uma das estratégias tradutórias defendida pela professora e pelas monitoras foi a construção individual dos glossários, a fim de que essa proposta tradutória lograsse sanar as questões sócio-histórico-culturais presentes nos relatos, com o intuito de fazer com que o leitor meta participasse do contexto das histórias. Podemos comprovar os aspectos acima citados dando os seguintes exemplos:

Quadro 92: Definições do *culturema* Árbol de Navidad a partir dos glossários

ÁRBOL DE NAVIDAD	
Definição dicionário Real Academia Española ⁵²	1. m. árbol, natural o artificial , que se decora con luces, adornos y regalos para celebrar la Navidad.
Definição Aluno A1	es un árbol artificial , típico de la fiesta de Navidad, utilizado como elemento decorativo, mediendo 50 cm de altura , de color verde y lleno de adornos.
Definição Aluno A2	es un pino natural de tamaño medio , más o menos un metro de altura, que representa el árbol de Navidad, se decora con bombillas navideñas, lazos, estrellas y bolas de colores .
Definição Aluno A4	es un elemento simbólico y decorativo de la Navidad. Árbol de formato cónico, en el cual se cuelgan adornos en sus ramas. Es armando los primeros días de diciembre y es adornado con

⁵² Disponível em <http://dle.rae.es/?id=3QPp95d> Acesso em 19/04/2017.

	bolas de colores además de una linda estrella en la cumbre.
Definição Aluno A10	es un pino cónico y verde, artificial, mide un metro de altura. En época de Navidad se arma en uno de los rincones de la sala. Es un objeto que sirve para adornar con luces, moños, bolas y una estrella en la cumbre. En el día de la Navidad son puestos los regalos debajo de él.
Definição Aluno A12	es como se llama al árbol navideño, generalmente es pequeño , pues se pone dentro de la casa. Se solía usar un árbol natural, una especie de pino, pero la retirada de esta especie es prohibida , por ese motivo, ahora, se suele usar un árbol de plástico y reutilizarlo en las navidades.

Fonte: A autora.

No quadro 92, podemos ver que, segundo o dicionário, árvore de Natal pode ser natural ou artificial. Para o aluno A1, é necessariamente um objeto artificial, verde e que mede em torno de 50 cm. Para o aluno A2, é uma árvore natural, que possui 1 metro de altura, e nela vão as decorações de Natal como bolas, laços, estrelas e luzes. O aluno A4 não especifica se, para ele, esse objeto é natural ou artificial, mas ressalta que é algo simbólico e decorativo, o qual é montado nos primeiros dias de dezembro. Para o aluno A10, a árvore é artificial, mede 1 metro de altura, serve para decorar a sala e é decorada com luzes, bolas, laços, estrela no topo e, no dia do Natal, são acrescentados os presentes de Natal embaixo dela. Por último, temos o aluno A12 que afirma que a árvore dele é artificial e normalmente pequena, mas que antigamente o costume era usar árvore natural; ora, hoje em dia, essa espécie, pinos, tem proibida sua extração. Por esse motivo, hoje usam uma árvore artificial e que serve para outros Natais.

Assim, esse quadro serve para ver e confirmar que os elementos destacados pelos alunos e expostos nos glossários são sim *culturemas*. Temos a prova de um desses elementos, percebendo que dentro do entorno cultural de cada um dos alunos há especificações únicas e por eles apresentadas.

A seguir, vemos o quadro 93, no qual apresentamos outro *culturema*, o mais citado nos relatos, a saber, Bombillas Navideñas. Vejamos como eles são apresentados e definidos pelos alunos segundo seu contexto cultural.

Quadro 93: Definições do *culturema* Bombillas navideñas a partir dos glossários

BOMBILLAS NAVIDEÑAS	
Definição dicionário Real Academia Española ⁵³	1. f. Pieza de cristal en la que se ha hecho el vacío y dentro de la cual va colocado un hilo de platino, carbón, tungsteno etc., que al paso de una corriente eléctrica se pone incandescente y sirve para alumbrar.
Definição Aluno A2	Son luces navideñas que se encienden y se apagan , se ponen sobre el árbol navideño para adornarlo.
Definição Aluno A6	son luces eléctricas muy chiquitas , presas en un hilo, que mi familia pone alrededor del árbol navideño o en el jardín de la casa, en los árboles naturales. Suelen ser luces coloridas de color rojo, amarillo, verde, azul y generalmente, se encienden y apagan alternadamente.
Definição Aluno A8	son pequeñas lámparas coloridas interligadas que adornan el árbol de Navidad. Representan la luz de Cristo y las oraciones que se realizan durante el Adviento.
Definição Aluno A9	Luces que están en conjunto constituyendo un fio de un tamaño que sea suficiente para rodear todo el árbol de navidad. Cuando se prenden tienen un color. Después, se apagan y cuando vuelven, vienen prendidas con otro color, de manera alternada y constante. Sirven para adornar el árbol de navidad y a la casa de mi mamá en la época navideña. También las encuentro en la casa de mis abuelos y de mi papá.
Definição Aluno A12	son luces usadas para adornar el árbol, suelen ser coloridas y emiten una claridad muy bonita. Dan un brillo al árbol, pues sus luces tienen un sistema que hace con que en el momento que una parte se enciende la otra se apague.

Fonte: A autora.

O segundo elemento que destacamos para comentar são as Bombillas navideñas ou luzes de Natal. Pelo gráfico mostrado anteriormente, vimos que é um dos elementos mais citados nos relatos. Vejamos, agora, o que cada aluno, dos selecionados, apresentam como

⁵³ Disponível em <http://dle.rae.es/?id=5pimsJw> Acesso dia 29/05/2017.

definição: A2 - luzes que ligam e apagam sobre a árvore; A6 - são luzes elétricas muito pequenas, normalmente são coloridas, vermelhas, azuis, amarelas e verdes; A8 - pequenas lâmpadas coloridas que representam a luz de Cristo; A9 - quando ligam são de uma cor, quando se apagam e voltam a acender aparece outra cor; A12 - normalmente são coloridas e emitem uma claridade muito bonita, quando uma parte se acende a outra se apaga. Ora, se repararmos nas definições, todas as luzes piscam, mas isso não quer dizer que todas são iguais e tampouco são das mesmas cores. Para alguns alunos, as luzes representam mais que luz, pois são representações cristãs; para outros, apenas é símbolo de decoração. Riva (2012, p. 2), ao mencionar sobre a identificação dos *culturemas*, aborda o seguinte:

[...] detectando-se os *culturemas* de determinada comunidade linguística, no caso, dos falantes do português do Brasil, desvendamos unidades de informação – valores e condutas – que estes valorizam ou preterem para, assim, se entender mais adequadamente seus princípios e atitudes.

Nesse caso, podemos afirmar que, mesmo sendo considerados símbolos universais, pois são elementos integradores de diversas culturas, esses elementos dentro dos contextos dos relatos são *culturemas*, porque mesmo sendo as luzes de Natal pertencentes a uma determinada cultura, comunidade ou país, vemos que são elementos especiais, já que inferem a outros elementos que fazem parte da decoração, possuem valores adquiridos culturalmente naquele contexto familiar, apresentam peculiaridades e fatos específicos de cada relato. Essa afirmação serve para todos os elementos destacados neste trabalho como *culturemas*, principalmente o que segue, a saber, o Natal; no caso, vejamos como os alunos definem esse verbete.

Quadro 94: Definições do *culturema* Navidad a partir dos glossários

NAVIDAD	
Definição dicionário Real Academia Española ⁵⁴	1. f. En el mundo cristiano, festividad anual en la que se conmemora el nacimiento de Jesucristo. 2. f. Día en que se celebra la Navidad. Hoy es Nochebuena y mañana Navidad. 3. f. Tiempo comprendido entre Nochebuena y la festividad de los Reyes Magos. U. t. en pl. con el

⁵⁴ Disponível em <http://dle.rae.es/?id=QJlEtrS> Acesso em 29/05/2017.

	mismo significado que en sing. Se harán los pagos por Navidades y por San Juan.
Definição Aluno A1	es el nombre dado a la fiesta realizada para la llegada de Jesús Cristo , se celebrada desde el día 01 de diciembre hasta el día 06 de enero.
Definição Aluno A3	es una festividad anual, que ocurre en el día 25 de diciembre, en la que se conmemora el nacimiento de Jesucristo . Tradicionalmente, las familias suelen reunirse para celebrar la navidad, así también ocurre con la mía, visto que todos se encuentran para la fiesta.
Definição Aluno A5	es el día 25 de diciembre, antecedida por la Nochebuena. En este día es feriado en Brasil y se aprovecha para descansar . No se hace ninguna conmemoración tan elaborada como en la Nochebuena.
Definição Aluno A7	es una fiesta desconocida que se suele celebrar con parientes o amigos en un día desconocido. Pero para los cristianos esa fiesta se celebra en los días 24 y 25 de diciembre.
Definição Aluno A12	para los cristianos es una fecha de celebración al nacimiento del Niño Jesús , en esta fecha las familias se reúnen, y normalmente hacen grandes fiestas , por esta fecha estar cerca del final del año.

Fonte: A autora.

A definição dada pelo aluno A1 sobre o Natal é: festa realizada para a chegada de Jesus Cristo. O aluno A3 definiu como: ocorre dia 25 de dezembro em comemoração ao nascimento de Jesus. Para o aluno A5 é um dia de descanso por ser um feriado. O aluno A7 define como uma festa desconhecida, normalmente celebrada com familiares ou amigos e, por último, o aluno A12 afirma que é uma data para celebrar o nascimento do menino Jesus, sendo que normalmente as famílias fazem grandes festas. Para Molina (2006, p. 78-79), “existem uma série de características compartilhadas pelos culturemas: os culturemas não existem fora de um contexto, mas surgem no seio de uma transferência cultural entre duas culturas concretas e a atuação de um culturema como tal depende do contexto em que ele apareça”⁵⁵. De fato, concordamos

⁵⁵ No original: “existen una serie de rasgos compartidos por los culturemas: los culturemas no existen fuera de contexto, sino que surgen en el seno de una transferencia cultural entre dos culturas concretas y la actuación de un culturema como tal depende del contexto en el que aparezca”.

com essa afirmação, pois, se retirarmos esses elementos do contexto dos relatos, a maioria deles que agora estão sendo considerados *culturemas* deixarão de ser. Porque ao lermos cada história, e identificarmos cada um desses elementos, percebemos que dentro daquele contexto, dentro daquela história, eles possuem um valor cultural específico, mas fazem parte também de outras culturas, de outras histórias e isoladamente, sem um contexto pré-determinado, deixam de ser *culturemas*.

Quadro 95: Definições de *culturema* Estrella a partir dos glossários

ESTRELLA	
Definição dicionário Real Academia Española ⁵⁶	3. f. Objeto en forma de estrella.
Definição Aluno A1	es un adorno que se pone en la punta del abeto, representando esperanza y la llegada de los Reyes Magos hacia Belén para el nacimiento del niño Jesús y que se utiliza en la época de Navidad.
Definição Aluno A4	es un elemento que adorna la cumbre del Árbol de Navidad . La estrella significa renovación y esperanza , en el pesebre guía los Reyes Magos para que lleguen al Niño Dios.
Definição Aluno A6	es un adorno navideño que se cuelga en el topo del árbol de navidad y que tiene la forma de una estrella con cinco puntas. Puede ser de plástico o de cristal y generalmente es dorado, plateado o rojo . Es el adorno más grande de nuestro árbol de navidad y muy extravagante, pues tiene alrededor polvo fino dorado o plateado .
Definição Aluno A10	es un adorno de Navidad con cinco puntas que se pone a la cumbre del árbol navideño . Simboliza el guía de los Reyes Magos hasta el local de nacimiento de Jesús.
Definição Aluno A13	es parte de la decoración del árbol de Navidad colocada en la punta del árbol . La estrella representa el firmamento donde reside la Divinidad . También simboliza la luz y la fe.

Fonte: A autora.

O verbete estrela foi apresentado pelos alunos da seguinte maneira: o aluno A1 definiu como um enfeite que se põe na ponta da árvore, representando a esperança e a chegada dos Reis Magos; o aluno

⁵⁶ Disponível em <http://dle.rae.es/?id=GyCrPcQ> Acesso 29/05/2017.

A4 afirmou que enfeita o topo da árvore e significa renovação e esperança; para o aluno A6, se coloca no topo da árvore de Natal e pode ser de plástico ou de cristal, mas geralmente é dourada, prateada ou vermelha, e a sua volta tem pó fino dourado ou prateado; o aluno A10 afirma que é um enfeite com cinco pontas, que é colocado no topo da árvore de Natal, servindo como guia para os Reis Magos; e o aluno A13 diz que é colocada na ponta da árvore, representa o firmamento em que reside a Divindade e simboliza a fé e a luz.

A partir das definições mostradas, percebemos que apenas o aluno A6 não apresentou nenhuma referência à elementos direcionados ao cristianismo. Quer dizer, para esse aluno, os elementos que compõe a decoração natalina não estão relacionados ao cristianismo e, tampouco, a qualquer religião, enquanto que, para todos os outros alunos, aqui destacados, são elementos diretamente relacionados com algum aspecto religioso e/ou cristão.

A autora Lucía Luque Nadal, quando menciona os aspectos de um dicionário de *culturemas*, afirma que este não é um dicionário de alusões, clichês ou símbolos, visto que esses dicionários não buscam conhecimentos referentes à história, literatura, religião etc., mas buscam referências em seus usos reais, cotidianos, em que o *culturema* esteja sendo usado na língua atualmente como reflexo da comunicação, isto é, em meios de comunicação, como, por exemplo, artigos de jornais, reportagens televisivas, piadas gráficas, propagandas etc. Reitera ainda que não interessa as informações dos *culturemas* segundo as definições apresentadas em enciclopédias, porque estas, geralmente, apresentam demasiadas informações, extrapolando o ponto principal, interessante, do *culturema* que é a definição pontual e direta, encontrada segundo o contexto dos meios de comunicação (cf. LUQUE NADAL, 2009, p. 94). Sendo assim, vemos que cada aluno, dentro do contexto dos relatos e dentro dos significados segundo a cultura de cada um, buscou definir objetivamente a representação do *culturema* estrela e, ainda, mesmo que algumas definições se aproximam, percebemos que cada um apresenta alguma peculiaridade que diferencia da definição dada pelo colega.

Quadro 96: Definições do *culturema* Papá Noel a partir dos glossários

PAPÁ NOEL	
Definição da Wikipedia ⁵⁷	Papá Noel, Santa Claus, San Nicolás, Viejito (o

⁵⁷ Disponível em https://es.wikipedia.org/wiki/Pap%C3%A1_Noel Acesso em 29/05/2017.

	<p>Viejo) pascuero son algunos nombres con los cuales se conoce universalmente al personaje legendario que según la cultura occidental trae regalos a los niños por Navidad (la noche del 24 al 25 de diciembre).</p> <p>Es un personaje que formaba parte del antiguo mito solar del solsticio de invierno al que el cristianismo sincretizó con la figura del obispo cristiano de origen griego llamado Nicolás, que vivió en el siglo IV en Anatolia, en los valles de Licia (en la actual Turquía). Era una de las personas más veneradas por los cristianos de la Edad Media, del que aún hoy se conservan sus reliquias en la basílica de San Nicolás de Bari, Italia.</p>
Definição Aluno A2	Es la figura navideña de un buen anciano, de ropa roja, que carga una gran bolsa llena de regalos para todos los niños; una figura que representa muy bien la Navidad.
Definição Aluno A3	es un personaje muy típico en la época de la navidad. Suele ser utilizado como muñeco de adorno en las fiestas de navidad o también, ser representado por una persona que se disfraza con ropas rojas, gorro y barba blanca para entregar regalos a los niños. Luego, es mi Papá Noel es también así con todos los aderezos, apareciendo para entregar los regalos y golosina.
Definição Aluno A4	es un personaje legendario, de edad avanzada, que trae regalos a los niños a las 0 horas del 24 de diciembre y es uno de los principales símbolos navideños.
Definição Aluno A8	es un personaje legendario que según la cultura occidental trae regalos a los niños en la Navidad (la noche del 24 al 25 de diciembre).
Definição Aluno A9	También llamado Santa Claus, San Nicolás, Viejito (o viejo) pascuero, es una figura de un hombre gordo con barba grande y pelos blancos que veste ropa roja con detalles blancos que trae regalo a los niños en el día de la navidad. Generalmente, en mi familia, es un tío con la barriga gorda, con pelos y barba blanca que representa a esa figura.

Fonte: A autora.

As acepções para o verbete Papá Noel apresentadas pelos alunos são as seguintes: o aluno A2 propõe que é um bom velhinho, que usa roupas vermelhas e carrega uma sacola cheia de presentes; para o aluno A3, é um personagem típico da época de Natal, sendo a figura dele normalmente utilizada em bonecos de enfeites ou ainda é representado por alguma pessoa que se fantasia com roupas vermelhas, gorro e barba branca; para o aluno A4, é um personagem de idade avançada, que traz presentes para as crianças; para o aluno A8, é um personagem lendário e que, na cultura ocidental, traz presentes para as crianças; para o aluno A9, é conhecido como Santo Claus, São Nicolás, Velhinho (ou Velho) *pascuero*, sendo uma figura de um homem gordo com barba grande e cabelos brancos, que se veste com roupas vermelhas e com detalhes brancos.

A partir do exposto acima, justificamos porque cada glossário foi construído individualmente. Podemos perceber que cada núcleo cultural específico possui sua definição construída a partir do seu contexto sócio-histórico-cultural, como já mencionamos outras vezes e, por isso, cada um expõe sua própria definição, apresentando seus aspectos culturais específicos. Segundo Luque Nadal (2009, p. 94), “os *culturemas* são, por definição, noções específico-culturais de um país ou de um âmbito cultural e muitos deles possuem uma estrutura semântica e pragmática complexa”⁵⁸. Assim, vemos que, mesmo apresentando o mesmo nome, cada um dos verbetes (“árbol de Navidad”, “Papá Noel”, “Navidad”, “Estrella”, “Bombillas Navideñas” e todos os outros *culturemas* que não apresentamos da maneira como estes foram expostos) possui elementos específicos como, por exemplo, o tamanho, a roupagem, o material do objeto apresentado, as referências a aspectos religiosos ou não, as cores, as formas etc. Enquanto que alguns alunos definiram e descreveram muito bem cada *culturema*, outros já deixaram os *culturemas* um pouco mais generalizados, mas sempre deixando claro a presença do seu entorno cultural. Neste caso, concordamos com Reiss e Vermeer (1996, p. 171), quando afirmam que:

[...] os textos de uso prático se traduzem com a finalidade de possibilitar de forma imediata a comunicação entre a cultura final, no limite das convenções usuais nela, objetivo que induz escolher o tipo de tradução comunicativa e a

⁵⁸ No original: “Los culturemas son, por definición, nociones específico-culturales de un país o de un ámbito cultural y muchos de ellos poseen una estructura semántica y pragmática compleja”.

substituir as convenções linguísticas e de estruturação textual da cultura de partida pelas próprias convenções da cultura final⁵⁹.

Assim, mesmo que tenhamos textos produzidos/escritos em língua espanhola, ainda foram nativos de língua portuguesa (brasileira) que os produziram; dessa maneira, a carga cultural presente nos textos é de brasileiros porque apresentam noções específico-culturais. Estes escreveram em língua espanhola para buscar aproximar seus textos aos nativos da língua espanhola, porém a carga cultural presente nos relatos é específico de cada autor. Sendo assim, procuramos um gênero textual que nos servisse como ferramenta, como já mencionamos em outros momentos, para romper essas barreiras culturais em busca de uma maior aproximação do receptor aos textos. Com isso, as traduções realizadas nos trabalhos não foram apenas nos relatos, mas, também, nos *culturemas*, por serem considerados noções específico-culturais e, ainda, porque as definições desses elemento, nos indicam que existem determinados léxicos com uma especificidade inerente, que estão vinculados a um determinado contexto cultural. Por isso, é trabalho do tradutor e, no nosso caso, do autor e produtor dos textos buscar estratégias para resolver o problema da “intraduzibilidade” desses *culturemas*, a fim de suprir a necessidade de conhecimento do mundo do leitor e do tipo de texto que se apresenta a ele.

5.5.1 Resultados e discussões das respostas dos questionários

A seguir, apresentaremos os resultados e as discussões das respostas dos questionários aplicados durante a pesquisa.

5.5.1.1 Perguntas e respostas do questionário da atividade de apresentação

Como mostramos no quadro 10, a primeira pergunta feita aos alunos, com suas respectivas opções, foi: Qual/quais dicionário(s) você

⁵⁹ No original: “[...] los textos de uso práctico se traducen con el fin de posibilitar de forma inmediata la comunicación en la cultura final, en el marco de las convenciones usuales en ella, objetivo que induce a elegir el tipo de traducción comunicativa y a sustituir las convenciones lingüísticas y de estructuración textual de la cultura de partida por la convenciones propias de la cultura final”.

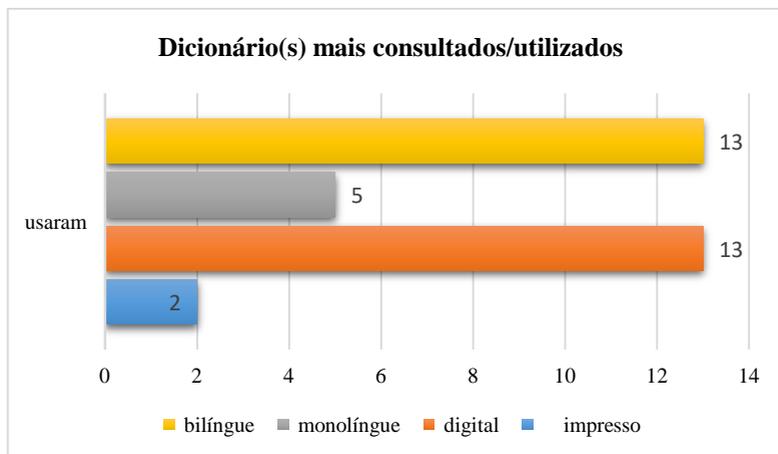
costuma consultar/utilizar? Justifique sua resposta explicando o porquê da escolha. A seguir, apresentamos o quadro 97 e o gráfico 2 que elucidam bem as respostas dos 13 alunos.

Quadro 97: Dicionário(s) mais consultados/utilizados

Tipo de dicionário	Alunos												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Bilíngue	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Monolíngue				1	1	1	1	1	1	1		1	
Digital	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Impresso				1	1								

Fonte: A autora.

Gráfico 2: Dicionário(s) mais consultados/utilizados



Fonte: A autora.

A partir do quadro 97 e do gráfico 2, vemos que todos os alunos costumam usar/consultar dicionários bilíngues e digitais. Além desses, cinco (5) responderam que usam/consultam dicionários monolíngues e apenas dois (2), dos 13, usam dicionários impressos. A justificativa para essas respostas está no quadro 98 a seguir.

Quadro 98: Justificativa para a escolha dos dicionários

Alunos	Justificativa da escolha do tipo de dicionário
A1	Utilizo digital porque é mais simples e é mais fácil encontrar dicionário on-line.
A2	Prefiro digital pois é mais atualizado e rápido .
A3	Utilizo digital por ser mais prático e rápido além de fazer muitos trabalhos manuais. Uso bilíngue para poder compreender o contexto nas duas línguas.
A4	Uso dicionário da RAE pois é o dicionário oficial da língua espanhola.
A5	Uso muito computador, portanto é mais fácil usar dicionário on-line , além de encontrar as palavras em contexto de uso na internet .
A6	Sem resposta.
A7	Para melhorar a semântica o vocabulário, para acrescentar novos conhecimentos.
A8	Gosto do dicionário digital bilíngue porque posso pesquisar mais rapidamente as palavras equivalentes em espanhol.
A9	Escolho geralmente esses dicionários porque são os que mais me ajudam com as dúvidas e são mais práticos .
A10	É mais prático .
A11	O digital é rápido e eficaz, e o bilíngue porque eu vejo como se escreve no português e espanhol e seu significado. Me ajuda bastante na hora da pesquisa.
A12	O mundo está cada vez mais digital, é muito mais prático utilizar ferramentas on-line.
A13	Sem resposta.

Fonte: A autora.

É possível visualizar, nos destaques das respostas, que quase todos justificaram o uso do dicionário digital por ser mais prático, já que a consulta é mais rápida e por permitir a busca do uso da palavra segundo o contexto na internet⁶⁰. Além disso, justificaram o uso do dicionário bilíngue por permitir visualizar como se dão as palavras em ambas as línguas e por mostrar o significado da palavra.

Sobre isso, segundo Vargas e Durão, o dicionário pedagógico apresenta características pontuais em relação ao ensino de LE, a saber:

⁶⁰ Existem os dicionários digitais na forma de mídias portáteis, por exemplo, CDs, DVDs, pen-drives etc., isto é, não on-lines. Mas, na presente pesquisa, dicionário digital se refere apenas aos dicionários disponíveis na internet.

O dicionário bilíngue pedagógico é um tipo especial de dicionário bilíngue, que tem um usuário específico: o aprendiz de LE. Por possuir caráter didático, o dicionário bilíngue pedagógico é concebido com a preocupação de facilitar a busca de palavras e a compreensão do léxico da LE. Uma vez que o dicionário bilíngue pedagógico é um instrumento que contribui para a eficácia do ensino e da aprendizagem de ELE, ele deve servir como apoio para aprendizes em suas tarefas, sejam elas de compreensão ou de codificação de textos em língua espanhola, (VARGAS e DURÃO, 2010, p. 3).

A primeira pergunta foi pensada para podermos mapear e ter uma ideia de quantos alunos usam os dicionários (sendo pedagógicos ou não) e quantos não faziam uso dessa ferramenta. Isso porque já havíamos planejado os módulos da nossa SD e, nela, como mencionamos acima, o módulo I foi pensado para que os alunos escolhessem apenas um (1) dicionário para realizar a atividade proposta, a saber, a escrita da 1ª versão do relato pessoal. No módulo II, isto é, da 1ª para a 2ª versão, houve a ampliação dos elementos natalinos nos relatos pessoais e, por isso, os alunos puderam utilizar mais de um (1) dicionário, mas usar apenas dicionários. O módulo III foi a reescrita do relato da 2ª para a 3ª versão e, agora, os alunos deveriam melhorar/corrigir os elementos léxico-gramaticais; assim, nesse momento, além dos dicionários os alunos puderam buscar outros textos paralelos sobre a temática, fosse em língua materna ou em LE. Tudo isso porque, no módulo III, os alunos deveriam afinar melhor o texto, em todos os aspectos, a saber: lexicais, gramaticais, culturais, a fim de entregar a última versão do relato, pois, no módulo IV, os alunos dariam início à construção dos glossários.

Em relação a segunda questão, a saber: Como aluno de Letras, em que momentos você sente necessidade de utilizar o dicionário? Com que frequência utiliza o dicionário? Obtivemos, conforme quadro 99, como respostas o seguinte:

Quadro 99: Momentos e frequência do uso de dicionários

Aluno	Momentos e frequência que sente necessidade de usar dicionário
A1	Diariamente. Quase sempre fazendo as atividades.
A2	Quando não conheço as palavras ou tenho dúvidas.

A3	Com muita frequência, todos os dias. Tirando dúvidas rápidas e para fazer trabalhos.
A4	Uso frequentemente o dicionário. Quando estou lendo textos, artigos, livros, quando estudo gramática português espanhol.
A5	Todos os dias , para fazer atividades.
A6	Com frequência. Quando tenho dúvidas sobre as palavras.
A7	Quase todos os dias, especialmente quando tenho que escrever.
A8	Com frequência. Sempre que escrevo algo em espanhol.
A9	Todos os dias. Todo momento que tenha dúvidas.
A10	Sempre, sempre que preciso saber alguma palavra.
A11	Na hora da tradução de texto em que as vezes precisa saber o significado para formular uma frase.
A12	Sempre que necessito fazer uma tarefa escrita.
A13	Sempre.

Fonte: A autora.

As respostas da segunda pergunta são bastante parecidas e se aproximam muito da primeira, porque a maioria dos alunos respondeu que usa com frequência, diariamente ou quase sempre o dicionário. Mas, é possível que esse uso seja frequente por essa turma ter passado, nos semestres anteriores, por disciplinas em que outras estagiárias, da professora coorientadora deste estudo, também trabalharam o uso e a necessidade de usar o dicionário como uma ferramenta de apoio à aprendizagem do ELE. Assim, elas proporcionaram aos alunos a teoria apresentada por RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ (2006, p. 3), a qual afirma que um dos objetivos do professor de LE é “propiciar ao aprendiz competência léxica na língua estudada, de modo que este possa se expressar na LE de maneira precisa, espontânea e fluida, sem que tenha de recorrer a uma busca pormenorizada de expressões”.

Por esse motivo, talvez todos os alunos chegaram ao 4º semestre do curso com o hábito de usar o dicionário e fazer dessa uma ferramenta de apoio para a aprendizagem do Espanhol. Assim, é possível que estivessem conscientes de que o dicionário contribui para a ampliação do vocabulário e os ajuda na manifestação comunicativa, ajustando o vocabulário tanto na produção quanto na compreensão de seu uso.

Passamos, agora, para a terceira e última pergunta da atividade de apresentação, a saber: Você costuma fazer pesquisa em um ou mais dicionários? Qual/quais?

No caso, as respostas foram as seguintes:

Quadro 100: Os dicionários que foram usados

Aluno	Tipos de dicionário utilizados
A1	Mais de 1 na internet
A2	Wordreference
A3	RAE - Wordreference - Linguee
A4	Diversos dicionários
A5	RAE - Wordreference - Oceano
A6	Wordreference
A7	Wordreference - dicionário informal
A8	RAE - Wordreference - Linguee
A9	RAE - Michaelis
A10	RAE
A11	Wordreference - Michaelis
A12	RAE - Wordreference
A13	Wordreference

Fonte: A autora.

No quadro 100, podemos ver que 9 dos 13 alunos respondeu que usa o dicionário digital Wordreference. O segundo dicionário mais mencionado pelos alunos foi o da RAE (Real Academia Espanhola), este monolíngue, enquanto que o primeiro é plurilíngue. Podemos inferir que o Wordreference é o mais utilizado por essa turma, pois é um dicionário que apresenta diversas opções de busca, a saber: definição, sinônimos, conjugação dos verbos, mostra as palavras em contexto etc. Segundo Krieger (2005, p. 102):

A adoção de um dicionário como um dos instrumentos básicos para o ensino do idioma revela a consciência do valor didático desse tipo de obra que oferece informações sobre o léxico, seus usos e sentidos, apresentando ainda os padrões gráficos e silábicos dos vocábulos e expressões de um idioma entre outros elementos.

Nesse sentido, entendemos que essa autora é a favor do uso do dicionário em aula de LE por esse material proporcionar uma ampliação no âmbito lexical dos alunos, contribuindo para a aprendizagem deles de uma língua estrangeira. Assim, o dicionário passa a ser uma ferramenta contribuidora e construtora do saber.

5.5.1.2 Perguntas e respostas do questionário do Módulo I

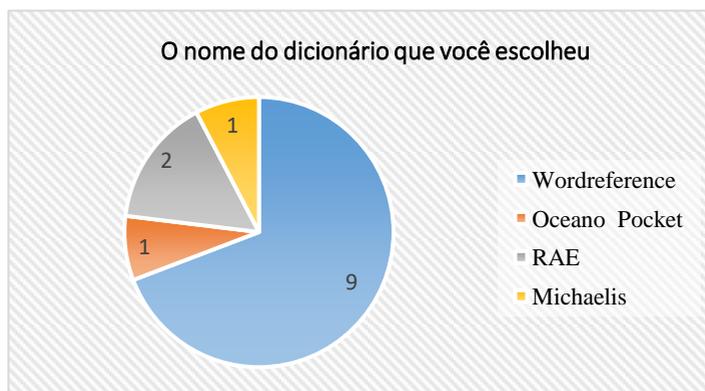
A primeira pergunta do questionário do Módulo I era: Qual o nome do dicionário que você escolheu para essa atividade? Por que escolheu esse? Mas, é importante lembrar que, para a realização dessa atividade, solicitamos aos alunos que escolhessem apenas um (1) dicionário e produzissem ou tentassem produzir a 1ª versão do relato somente com o esse material. Na resposta dos alunos, constam os nomes dos seguintes dicionários:

Quadro 101: Nome do dicionário escolhido

Nome do dicionário escolhido	Quantidade de alunos
Wordreference	9
Oceano Pocket	1
RAE	2
Michaelis	1

Fonte: A autora.

Gráfico 3: Nome do dicionário escolhido



Fonte: A autora.

Segundo o quadro 101 e o gráfico 3, o dicionário mais escolhido pelos alunos é o Wordreference. Como este mesmo dicionário apareceu como o mais utilizado cotidianamente pelos alunos, então não é de se estranhar que ele fosse aparecer em primeiro lugar neste caso. O segundo mais utilizado é o dicionário da RAE e, mais uma vez, as estatísticas se confirmam, pois este havia sido a segunda opção na questão mencionada no quadro 100.

Sobre isso, o dicionário, no presente trabalho, é considerado um texto e este serve de subsídio para a construção de outros textos, pois permite diferentes olhares e diversas leituras. Assim, como destaca Krieger (2007, p. 298), o uso do dicionário em sala de aula:

[...] **auxilia**, em muito, o desenvolvimento cognitivo do aluno. Entre outros aspectos, podemos destacar sua contribuição para **ampliar o conhecimento**: do vocabulário, dos múltiplos significados de palavras e expressões, da norma padrão da língua portuguesa, de aspectos históricos, bem como gramaticais dos itens léxicos, de usos e variações sociolinguísticas (destaques da autora).

Dessa maneira, percebemos que as escolhas dos dicionários foram, para ambos, digitais e o mais escolhido é plurilíngue, enquanto que o outro é monolíngue, a saber, em espanhol. Para confirmar ou não se a escolha desse dicionário foi suficiente para a resolução da atividade, resolvemos fazer a pergunta que segue. Isto é, a segunda pergunta do questionário do Módulo I foi: A escolha desse dicionário foi suficiente para sanar as suas dúvidas? Comente sobre sua resposta. No quadro 102 e no gráfico 4, temos o índice das respostas.

Quadro 102: A escolha do dicionário foi suficiente para sanar as suas dúvidas?

Resposta para a pergunta	Quantidade de alunos
Sim	6
Não	7

Fonte: A autora.

Gráfico 4: A escolha do dicionário foi suficiente para sanar as suas dúvidas?



Fonte: A autora.

Segundo o quadro 102 e o gráfico 4, sete (7) dos 13 alunos responderam que a escolha do dicionário não foi suficiente para sanar as suas dúvidas e, assim, realizar a atividade. Mas, isso não quer dizer que não tenha contribuído. Ora, o intuito dessa pergunta era avaliar se com apenas o dicionário escolhido os alunos conseguiriam resolver todos os elementos envolvidos, sendo que, para a atividade, haviam justamente as questões culturais e não de língua. Temos uma melhor visão dessa resposta a partir das justificativas apresentadas pelos alunos, a saber:

Quadro 103: Satisfação do dicionário escolhido

Aluno	Comentário sobre a satisfação com o dicionário escolhido
A1	Abrangeu bem algumas dúvidas sobre nossa atividade.
A2	Falta mais informações para compreender e classificar algumas palavras.
A3	Algumas palavras específicas não foram encontradas.
A4	Faltam elementos culturais , os quais são muito importantes para nosso texto.
A5	O dicionário bilíngue não oferece significado dos verbetes , isso muitas vezes faz falta.
A6	Não foi suficiente para sanar todas as dúvidas.
A7	Sem comentários.
A8	Não foi suficiente porque a maioria das palavras que precisava pesquisar eram específicas do Natal e necessitavam sinônimos.
A9	Sem comentários.
A10	Sem comentários.
A11	Não tive muitas dificuldades com o dicionário, tirei dúvidas corrigi palavras que estavam escritas erradas e conjunções que as vezes cometo algum erro.
A12	Sem comentários.
A13	Tudo que pesquisei encontrei no dicionário.

Fonte: A autora.

De todos os alunos que responderam essa questão, a maioria afirma não ter sido suficiente o uso de apenas um (1) dicionário, isso porque, como alguns deles pontuaram, eram palavras específicas do Natal, que não são apresentadas em dicionários. Além disso, muitas delas eram até expressões, como, por exemplo, “Papá Noel”; quer dizer, se buscarmos nos dicionários, então encontraremos o verbete “Papá” e nele todas as definições possíveis, mas a expressão “Papá Noel” não aparece em nenhum dos dois dicionários selecionados pelos alunos. Ora,

o Wordreference, por exemplo, apenas traduz para o português, mas não apresenta uma descrição do personagem.

Contudo, o que sentimos falta, nessa questão, foram as respostas dos alunos que afirmaram ter sido o dicionário escolhido suficiente para resolver a atividade de ampliação dos elementos culturais do texto. Afinal, se voltamos ao quadro 102 e gráfico 4, veremos que seis (6) dos 13 alunos responderam que sim, mas, nos comentários, apenas um aluno respondeu que tudo o que ele pesquisou foi encontrado no dicionário. Por isso, a fim de esclarecer ainda mais as nossas dúvidas, fizemos a terceira pergunta para saber quais as dúvidas que não foram respondidas e/ou o dicionário não resolveu.

Assim sendo, a terceira e última pergunta desse questionário foi: Teve alguma dúvida que não foi sanada apenas com o seu dicionário? Descreva quais foram elas.

Quadro 104: Dúvidas não resolvidas pelo dicionário escolhido

Aluno	Dúvida não sanada apenas com o seu dicionário
A1	Músicas natalinas foi um exemplo que o dicionário não foi suficiente.
A2	Senti duvidas em algumas palavras que não encontrei, e algumas palavras sentido diferente do que eu procurava ex: Papai Noel pisca pisca .
A3	A única dúvida foi não encontrar algumas comidas , por exemplo salpicão e panetone .
A4	Não achei respostas equivalentes para: pisca pisca e amigo secreto .
A5	Bolas de Natal , adjetivos como duro, pesado em sentido figurado.
A6	A expressão dividir a conta e palavras compostas como boneco de neve .
A7	Tive dificuldade com a palavra nuggets só foi sanada com auxílio da professora.
A8	Necessitava pesquisar nome de pratos típicos como o equivalente para panetone.
A9	Não houve neste caso.
A10	Como se chama Papai Noel, chester, expressões próprias.
A11	Não.
A12	Não.
A13	Não.

Fonte: A autora.

A partir do quadro 104, temos alguns dos elementos que a maioria dos alunos não conseguiu encontrar nos dicionários. No caso, se olharmos bem para as palavras que destacamos, vamos perceber que são, primeiro, palavras compostas; segundo, a maioria, como vimos anteriormente, são noções específico-culturais, isto é, *culturemas*. Para o primeiro caso, palavras compostas não entram como verbetes de um dicionário. Elas podem ser verbetes de enciclopédias, glossários e outros gêneros textuais, mas não de um dicionário. Afinal, a microestrutura de um dicionário, segundo Pontes (2000a, p. 56-58), é composta por um conjunto de informações, organizadas horizontalmente, os quais formam o verbebo. Este apresenta as seguintes regras: a **palavra**-entrada + informações gramaticais, definição, exemplo de uso, marcas de uso, remissivas. Observando a palavra que destacamos, no dicionário é permitido apenas a palavra ou uma palavra como verbebo, mas não mais do que isso, seguida por sua definição. A partir da definição de Pontes, podemos afirmar que nenhum dicionário para esse momento ou para essa atividade seria suficiente, pois o dicionário contribuiria, e em alguns casos assim aconteceu, para ampliar o conhecimento dos alunos sobre algumas palavras, mas seguramente para as expressões acima descritas não há dicionário que solucione essas dúvidas.

A título de esclarecimento, precisamos ressaltar que o objetivo desta aula não era desmerecer ou diminuir o valor dos dicionários, apenas mostrar aos alunos que, em alguns casos, o dicionário será insuficiente. Afinal, para realizarmos uma tarefa tradutória satisfatória e funcional, é preciso fazer uso de textos paralelos, como enciclopédias e textos disponíveis sobre o tema trabalhado em língua materna e língua estrangeira, principalmente por apresentarem o uso das palavras e das expressões em seus contextos de uso. O mesmo aconteceu nas aulas que seguiram, como veremos nos próximos questionários, pois os alunos perceberam que o fazer tradutório não se faz apenas com textos sobre a temática trabalhada, mas que é preciso complementar com dicionários, enciclopédias e outros materiais disponíveis.

5.5.1.3 Perguntas e respostas do questionário do Módulo II

No Módulo II, os alunos poderiam fazer a busca das dúvidas, que haviam ficado, em outros dicionários. Mas, por enquanto, era permitido apenas o uso de dicionários, pois nenhum outro material era permitido. Terminada a atividade, os alunos receberam as seguintes perguntas.

A primeira pergunta foi: Com os demais dicionários disponíveis, essas dúvidas foram sanadas? Justifique sua resposta.

Quadro 105: As dúvidas foram resolvidas com os demais dicionários?

Aluno	Dúvidas sanadas com os demais dicionários usados	
A1	Muito	Pois além de utilizar dicionários escritos encontrei uma usualização do dicionário SBS .
A2	Sim	Tive mais opções de dicionário para tirar minhas dúvidas, comparando significados. Mas como nem todas as palavras tem no dicionário , não foram sanadas algumas dúvidas.
A3	Sim	Encontrei apenas uma a outra dúvida sanei com a companheira.
A4	Sim	Só uma palavra porque as demais foram esclarecidas pelos colegas.
A5	Sim	O trabalho conjunto, ou seja, comparando conferindo a tradução e os significados que cada dicionário apresenta , permite chegar a uma resposta mais precisa.
A6	Sim	Pude ver o significado de diversas palavras. Pude ver como se escreve e corrige alguns erros .
A7		Somente algumas questões pontuais .
A8	Sim	Pois permite que utilizemos diferentes ferramentas e encontre várias definições.
A9	Sim	Tinha tradução que outro que eu costumava usar não tinha.
A10	Sim	Pois pude confirmar a palavra.
A11	Sim	Usei alguns em casa que me esclareceram as dúvidas.
A12	Sim	Sem comentários.
A13	Sim	Sem comentários.

Fonte: A autora.

A partir da pergunta realizada, podemos ver que os demais dicionários contribuíram, em partes, para a realização da atividade. Lembrando que, nesse momento, os alunos estavam fazendo a redação da 2ª para a 3ª versão, ou seja, a ampliação dos elementos culturais presentes nos relatos. Nessa ocasião, os nossos comentários e correções estavam pautados especificamente nos elementos culturais dos relatos; isto é, pedimos que ampliassem os elementos decorativos de Natal, ampliassem mais as informações sobre a ceia, os personagens da história, enfim, todos os elementos que estavam presentes nos textos, mas que eram de cunho cultural específico, pois não havíamos entrado nas questões léxico-gramaticais.

Assim sendo, nesse momento, não havíamos nos preocupado em seguir completamente o que propõe Pontes (2000a, p. 53-55), a saber:

“habilidades prévias indispensáveis ao ato de leitura (ou mesmo, consulta) de um dicionário”. Porque, como já afirmamos, essas questões já haviam sido trabalhadas pela coordenadora desse trabalho com essa turma e, por isso, não nos preocupamos em revisar todos os elementos abaixo descritos pelo autor:

(a) Compreender que as palavras-entrada são dispostas na nomenclatura do dicionário, na maioria das vezes, em ordem alfabética. (b) Levar o aluno a identificar as duas palavras que se localizam no alto de cada página de um dicionário, as quais ajudam a localizar rapidamente a palavra que se quer consultar, por isso chamadas palavra-guia. (c) Compreender que o dicionário não assume um discurso neutro, logo é passível de crítica por parte do leitor ou consulente. (d) Estar ciente de que as palavras-entrada de natureza polissêmica constituem-se de várias acepções. (e) Conhecer a estrutura básica de dicionário e suas potencialidades.

Contudo, ao dar início ao Tópico 2, fizemos um resumo breve desses elementos, a fim de reativar o que os alunos já haviam aprendido, mas não nos atemos muito a essas questões. Afinal, o foco não era ensinar os alunos a usar os dicionários e sim mostrar a eles que os dicionários, no fazer tradutório, são considerados textos paralelos tão importantes quanto os textos que apresentam o tema trabalhado em ambas as línguas.

A seguir, expomos a nossa segunda questão sobre os dicionários, a saber: O uso dos dicionários colaborou para que você ampliasse o seu conhecimento da língua espanhola? Para quais palavras ou elementos? Comente sobre sua resposta.

No caso, as respostas foram as seguintes:

Quadro 106: O dicionário contribui para ampliar os conhecimentos da língua

Alunos	O uso dos dicionários colaborou para que você ampliasse o seu conhecimento da língua espanhola? Para quais palavras ou elementos? Comente sobre sua resposta.
A1	Sim, pois aprendi algumas palavras novas , como mantel.
A2	Sim, sem dúvida acrescentou muito para conhecer novas palavras e seus significados.
A3	Sim, apenas na palavra salpicão .
A4	Um pouco, utilizei para a palavra manteles .

A5	Sim, nas palavras albañil e chimenea . Outro dicionário proporcionou uma definição abrangente.
A6	Sim, colaborou, pois, tive conhecimento de palavras que sequer conhecia e de outras que pensava que significasse uma coisa e na verdade era outra.
A7	Alguns elementos sim , como decoração específica de natal.
A8	Sim, exemplo lareira apenas com o dicionário não, porém a diferença destes se limitássemos apenas aos textos paralelos, a tradução poderia ficar muito mais completa e natural.
A9	Sim.
A10	O uso dos dicionários colaborou para que ampliasse meu vocabulário com palavras como panetone ou pan dulce .
A11	Sim, foi imprescindível, que as vezes acontece alguma dificuldade no percurso que me sinto obrigada a consultar um dicionário.
A12	Sim.
A13	Sim.

Fonte: A autora.

A partir das respostas apresentadas no quadro 106, observamos que alguns elementos específicos do Natal estão presentes em alguns dicionários, como, por exemplo: panetone, mantel, chimenea, salpicão. Essas palavras são encontradas em alguns dicionários por respeitarem as regras dos verbetes de dicionários, pois não são palavras compostas e por fazer já parte de elementos presentes no cotidiano do brasileiro. Panetone e salpicão, por exemplo, eram comidas que se faziam apenas para o Natal, mas como esse evento hoje em dia é algo bem comercial, temos nos supermercados, desde outubro, panetones industrializados e o salpicão é possível encomendar ou fazê-lo em qualquer dia; quer dizer, algo que era típico do Natal, agora está presente na mesa também fora dessa época.

A seguir, apresentamos uma pergunta que fizemos aos alunos para induzi-los a pensar sobre apenas o uso do dicionário nas traduções. Assim, perguntamos: Você acredita que apenas com os dicionários seria possível fazer uma boa tradução dos elementos encontrados no texto de partida? Justifique sua resposta.

Quadro 107: Os dicionários são suficientes para tradução de elementos textuais

Aluno	Apenas com os dicionários seria possível fazer uma boa tradução dos elementos encontrados no texto de partida? Justifique sua resposta.
A1	Depende , pois se entendemos o contexto em que estamos traduzindo, talvez seja bem mais complicado do que ver aquela palavra no dicionário.

A2	Ajudaria muito, mas dependendo do gênero textual se houver muitas palavras específicas de uma região, só no dicionário pode faltar informações.
A3	Não, pois temos que focar se os objetos são utilizados na mesma forma, permanecendo o mesmo sentido.
A4	O dicionário é só uma ferramenta, não deve guiar a tradução. O tradutor necessita conhecer a língua e sua cultura.
A5	Sim, no entanto a internet complementa se as pesquisas são benfeitas permitindo que se comprove o uso das palavras em contextos atuais,
A6	Não, na maioria das vezes o dicionário ajuda.
A7	Acredito que não, textos paralelos ajudam muito nessa construção, pois indicam como são os contextos e os usos das palavras.
A8	Acredito que bons dicionários colaborem para uma boa tradução , mas não são os únicos elementos a influenciar a tradução.
A9	Não, dicionários, textos paralelos, trocas de informações com outras pessoas são muito importantes para uma boa tradução.
A10	Sim, acredito que o dicionário ajuda , mas temos que saber interpretar no contexto.
A11	Não, porque acho necessárias outras ferramentas de apoio.
A12	Sim, acredito que com o uso de dicionários diferenciados é possível fazer uma boa tradução
A13	Não, há necessidade de buscar mais informações.

Fonte: A autora.

Das respostas apresentadas pelos alunos, por mais que a maioria tenha respondido que sim, isto é, que só com os dicionários poderiam fazer uma boa tradução, na justificativa dada por eles, percebemos que o “sim” não se confirma. Isso porque 12 dos 13 responderam que os dicionários auxiliam como uma ferramenta a mais, mas que, para termos uma tradução funcional, é preciso fazer uso dos dicionários e, também, de outras ferramentas ou outros textos paralelos.

Nesse sentido, as respostas apresentadas pelos alunos está de acordo com a reflexão feita por Berman (1995, p. 68), quando ele afirma que ler textos paralelos auxilia a tradução, a saber: “recorrer a múltiplas leituras colaterais [...], [porque] de uma maneira geral, traduzir exige leituras vastas e diversificadas”. Isto é, percebemos que os alunos sabem da importância do dicionário, tem consciência que é um material que contribui para a aprendizagem deles como estudantes de letras, mas que apenas esse material não é suficiente para realizar uma boa tradução, principalmente quando esta é carregada de significados e de elementos culturalmente carregados.

5.5.1.4 Perguntas e respostas do questionário do Módulo III

As perguntas relacionadas ao Módulo III estavam direcionadas aos textos paralelos, isso porque, os alunos estavam trabalhando da 3ª para a última versão dos relatos pessoais e ao mesmo tempo começando a selecionar as entradas para os glossários. Dessa maneira, deveriam corrigir os aspectos dos relatos como, elementos léxico-gramaticais e ajustar os elementos culturais específicos natalinos. Enquanto que para os glossários deveriam começar a escolher quais as palavras presentes nos relatos eles consideravam *culturemas*.

Por isso a primeira pergunta realizada para esse Módulo foi: a presença dos textos paralelos colaborou para que você ampliasse o seu conhecimento na língua espanhola? Justifique sua resposta.

Quadro 108: Outros textos paralelos contribuíram mais para ampliar os elementos textuais?

Aluno	Colaboração da presença dos textos paralelos para a ampliação do conhecimento na língua espanhola.
A1	Sem resposta.
A2	Sim, sem dúvidas ampliou , pois, o contexto do texto nos ajuda muito a identificar a definição de algumas palavras até então não conhecidas .
A3	Ampliou sim, já que a grande quantidade de falantes tendo em conta a extensão territorial que esses falantes ocupam faz com que existam diversas expressões para o mesmo elemento ou item lexical.
A4	Sim, não tinha ideia de como era o léxico natalino .
A5	Sim, os textos paralelos ajudam a internalizar melhor as palavras.
A6	Sim, ajudou na ampliação dos meus conhecimentos em língua espanhola, pois me apresentou algumas palavras que me eram desconhecidas .
A7	Sim, porque exemplifica como cada região usa as palavras e expressões de festividade.
A8	Sim, pois permitiu que encontrasse as palavras no contexto da língua espanhola .
A9	Sim, com a ajuda dos companheiros pude ampliar meus conhecimentos em várias palavras e seu significado.
A10	Sim, sem comentários
A11	Sim, ajudou na pronúncia e como apoio na hora de escrever .
A12	Sim, com os textos paralelos se tem um contato e imersão muito mais forte com a cultura vocabulários específicos .
A13	Sim, muito me encanta quando temos alguma oportunidade de falar e de escutar essas diferenças de línguas.

Fonte: A autora.

No quadro 108, podemos ver que as respostas sobre os textos paralelos foram unânimes. Pois todos confirmaram a contribuição dos textos paralelos para a ampliação do vocabulário em ELE. A justificativa que mais se destaca é o contato com o significado de palavras que, até então, eram desconhecidas.

Para esse momento, acreditamos que a teoria apresentada pela autora Britta Nord vai ao encontro da atividade que propusemos. Ela sugere uma diferença entre textos auxiliares e textos referência. Sendo que, os primeiros são considerados “traduções, textos informativos sobre qualquer tema e textos paralelos”, enquanto que os segundos, para a autora, são: “manuais, atlas geográficos, glossários próprios e fontes lexicográficas, como dicionários”. (NORD, 2002, p. 11-13, *apud*. SINGLE, 2014, pág. 40). Vemos, tivemos os dois primeiros módulos os quais trabalhamos a produção textual usando textos, considerados aqui, referência e no terceiro e quarto módulos os alunos usaram textos auxiliares. Os textos paralelos são considerados auxiliares porque contribuem para que os alunos percebam a funcionalidade da língua, da cultura e até das diferenças léxico-gramaticais entre uma língua e outra; entre uma cultura e outra; são auxiliares por contribuírem para o desenvolvimento e a ampliação sócio-histórico-cultural dos alunos.

Passando para a segunda pergunta realizada aos alunos temos: você acredita que apenas os textos paralelos seriam suficientes para ter um entendimento e fazer uma tradução adequada dos elementos encontrados no texto de partida? Justifique sua resposta.

Quadro 109: Só textos paralelos são suficientes para a tradução textual

Aluno	Textos paralelos seriam suficientes para ter um entendimento e fazer uma boa tradução dos elementos encontrados no texto de partida.
A1	Sem resposta
A2	Não acredito, pois apesar do texto não exemplificar muitas palavras ainda assim não ficam claro todas as palavras.
A3	Acho que é necessário também usar outros elementos como dicionário, internet para saber as definições e olhar.
A4	Creio que ainda teríamos que fazer ampliações sobre o assunto.
A5	Apenas com dicionários não. A diferença destes se limitássemos apenas aos textos paralelos a tradução poderia ficar mais completa e natural.
A6	Apenas os textos não seriam suficientes para compreensão do texto de partida, pois é necessária a ampliação de alguns termos
A7	Acredito que sim, pois esclarece expressões da língua e não só expressões lexicais.

A8	Não, pois para fazer uma boa tradução temos que não só ler textos paralelos mas consultar dicionários e outras fontes de consulta.
A9	Não, porque algumas definições não ficaram tão claras e com outros materiais iria me ajudar mais.
A10	Não, sem comentários.
A11	Acredito que ainda preciso de um dicionário a mão, que seria usado para encontrar definições.
A12	Creio que se houver um grande número de textos paralelos e dependendo do texto a ser produzido é possível.
A13	Creio que não, porque as palavras nos textos estão limitadas com seus contextos, mas quando pesquisamos em outros lugares podemos descobrir novas acepções.

Fonte: A autora.

No quadro 109 podemos ver diversos tipos de respostas. Alguns alunos acreditam que com apenas os textos paralelos conseguiriam realizar uma boa tradução de textos. Outros afirmam que não, dentre os não temos duas vertentes, a primeira quando os alunos afirmam que precisariam ter textos paralelos e dicionários e assim conseguiriam realizar uma boa tradução e, a segunda, que afirmam que além dos dicionários, dos textos paralelos é preciso ampliar o conhecimentos com outros materiais, assim poderão ampliar os conceitos e as acepções encontradas e somente dessa maneira conseguiriam definir bem o contexto e o uso da língua para se ter a tradução.

Nesse sentido, acreditamos que o texto, por estar carregado de informações e, nelas estão presentes a intenção do autor/produtor do texto, se mantém provisório até chegar a um receptor. A realização da comunicação se dará e, a recepção só estará completa, quando a função textual atingir a interação textual, a partir do ato comunicativo, proposto pelo autor, como mencionado anteriormente neste trabalho. Mas para que a função textual se cumpra o tradutor, neste caso, os autores dos textos, deverá se preocupar com o propósito do texto e a intenção ao realizar o processo tradutório a fim de lograr uma comunicação entre texto e leitor. Tendo em vista que o leitor é estrangeiro, os alunos precisaram buscar textos auxiliares e de referência para fazer com que os relatos cumprissem suas funções. Perceberam que para atingir o propósito da atividade só os conhecimentos prévios não seriam suficientes, era preciso buscar mais informações, mas elementos e como esses funcionavam nas culturas e língua de chegada.

5.5.1.5 Perguntas e respostas do questionário do Módulo IV

O Módulo IV se deu a partir da última versão do relato dos alunos e do processo de construção dos glossários. Por isso, as perguntas estão direcionadas, nesta etapa, aos glossários e a primeira pergunta foi: Quais foram as ferramentas (dicionários, textos paralelos, fotos, enciclopédia etc.) que você utilizou para a construção do glossário?

Quadro 110: Ferramentas utilizadas para a construção do glossário

Alu no	Dicionário digital	Dicionário impresso	Wikipédia	Textos paralelos	Imagens Google	Google tradutor
A1	x	x	x			
A2	x			x		x
A3	x			x		
A4	x	x		x		
A5	x			x		
A6		x	x			
A7	x		x		x	
A8	x				x	
A9	x			x		
A10	x	x	x			
A11	x		x	x		
A12	x			x	x	
A13		x		x		

Fonte: A autora.

Gráfico 5: Ferramentas utilizadas para a construção do glossário



Fonte: A autora.

A partir do quadro 110 e do gráfico 5, vemos que as ferramentas que mais são utilizadas pelos alunos foram, em primeiro lugar, os dicionários digitais; em segundo lugar, os textos paralelos; em seguida e empatados, os dicionários impressos e o site Wikipédia (enciclopédia digital); em penúltimo lugar, imagens do Google e, na última colocação, o Google tradutor.

Sobre isso, cabe ressaltar que, para a construção dos glossários, desde a 1ª versão, os alunos tiveram a liberdade total de usar qualquer material; isto é, foi diferente da construção dos relatos, em que, para cada versão, haviam regras e limitações nos usos dos materiais. No caso, a única exigência, que havíamos feito aos alunos, era que, nas duas primeiras versões, indicassem as referências de onde foram retiradas as informações. Talvez, por isso, o número de uso dos dicionários digitais on-line e dos textos paralelos tenha sido maior, isto é, os mais utilizados para a confecção dos glossários. Afinal, para que os verbetes exibissem definições claras, precisas e objetivas, era preciso ter informações sobre o uso dos elementos tanto segundo as definições dos dicionários quanto segundo a definição em seu contexto ou de uso.

A nossa segunda pergunta, sobre a construção dos glossários, foi: Em que momentos o(s) dicionário(s) foram utilizados nessa(s) atividade(s)?

Quadro 111: Uso do dicionário para a atividade

Aluno	Momentos o(s) dicionário(s) foram utilizados na (s) atividade(s)?
A1	Sempre que buscava definições ou sinônimos.
A2	Desde o início até o final para definição dos lemas.
A3	Durante a definição dos lemas para confirmar significados conhecidos ou novos.
A4	Usei desde o início da 1ª versão do glossário até a última mesmo quando eu não precisava colocar as referências.
A5	Para esclarecer algumas definições das palavras.
A6	Sempre que ficava em dúvida de como deveria ser a aceção e precisava de exemplos.
A7	Quando tive dúvida em alguma palavra.
A8	Para consultar todas as aceções.
A9	Ao buscar o significado das palavras.
A10	Ao buscar o significado das palavras.
A11	Em todas as etapas.
A12	Os dicionários foram usados para fazer a parte das aceções.
A13	Em quase todos os lemas.

Fonte: A autora.

No quadro 111, observamos que quase todas as respostas se assemelham, pois, segundo o que foi respondido, a maioria dos alunos usou os dicionários, em todas as etapas de construção dos glossários e, ainda, buscou palavras para definir as acepções ou conferir as acepções presentes neles. Interessante perceber que as respostas condizem com os resultados dos glossários, pois, nas análises, a maioria dos alunos expôs, desde a 1ª ou a 2ª versão, os verbetes bem definidos, faltando pequenos ajustes de língua, de conceito e mais precisamente fazendo ligação com o relato. A preocupação dos alunos em buscar definições nos dicionários é porque lhes foi apresentado que os glossários são dicionários de especificidades, ou seja, o glossário individual, construído por eles, servirá ao receptor do texto como um dicionário específico para aquela história. Também lhes foi passado que a construção de um dicionário de especificidade possui algumas regras e etapas que deveriam ser respeitadas. Em primeiro lugar, buscar léxicos, acepções na língua alvo e apresentar as entradas em ordem alfabética. A primeira ideia era construir um glossário bilíngue, porém, como já falamos, por questões de tempo, preferimos construir um glossário monolíngue em espanhol, visto que a escrita dos relatos foi em língua espanhola. Assim, apresentamos aos alunos o glossário como um dicionário específico, ou seja, como compilação de palavras retiradas dos relatos e, por isso, foi um trabalho individual, de uma área ou temática específica; no nosso caso, a temática natalina e seus significados.

Por último, perguntamos aos alunos o seguinte: Você acredita que a construção do glossário colaborou para que você ampliasse seu conhecimento em língua espanhola? As respostas foram todas iguais, pois todos os alunos responderam que sim. Podemos ver, a seguir, a justificativa dada por cada um.

Quadro 112: Contribuição dos glossários para ampliar o vocabulário, língua e cultura

Aluno	Ampliação do vocabulário – produção dos glossários
A1	Bem pouco, algumas poucas palavras a maioria já conhecia.
A2	Colaborou e muito, pois na construção do glossário, ampliou mais vocabulário e conhecimento em espanhol, teve muita leitura nas pesquisas feitas dos lemas e definições.
A3	Houve ampliação do repertório de palavras, mas principalmente da cultura dos diversos países de língua hispana, das diferenças entre eles.
A4	Sim, a atividade realizada com foco no uso do dicionário foi muito positiva para ampliação do meu conhecimento em língua espanhola,

	em aspectos como construções sintáticas, vocabulários, gramática e expressões hispânicas.
A5	Houve ampliação do vocabulário sobre esse tema.
A6	Fazer o glossário me ajudou a ampliar aspectos lexicais.
A7	Sim, pois muitas palavras e expressões, além das construções, podemos colocar em prática, saber nossos erros e poder entender e arrumar.
A8	Construindo o glossário ampliei meu vocabulário com palavras em espanhol que não conhecia.
A9	Ao conhecer novas palavras assim como seu significado, e os diversos modos de nomear certas coisas com o mesmo significado.
A10	No conhecimento de certas palavras que nunca tinha ouvido falar, ou seja nenhum conhecimento. Ampliei também os significados dos textos.
A11	Ampliei o conhecimento em palavras que eu pouco uso na língua espanhola e que agora me apropriei delas.
A12	Em parte, pois agregou algum vocabulário específico de Natal.
A13	Na medida em que os textos vão sendo corrigidos. Vamos assimilando palavras, estruturas novas.

Fonte: A autora.

Assim sendo, podemos constatar a contribuição dos glossários para ampliar o vocabulário, a língua e a cultura dos alunos.

5.5.1.6 Perguntas e respostas do questionário realizado após a qualificação da tese

O desenvolvimento deste trabalho começou a ser realizado e pensado no final do ano de 2015, passados vários ajustes e reajustes do projeto de doutorado. Inicialmente, o projeto não estava proposto para ser desenvolvido em sala de aula, porém era uma preocupação e uma motivação pessoal fazer algo que contribuísse para o ensino do espanhol como língua estrangeira e, mais ainda, pesquisar e investigar algo dentro da área pessoal de trabalho e que pudesse contribuir futuramente com meus alunos, colegas e sobretudo individualmente, a fim que pudesse estar em busca de ser uma profissional melhor, mais dedicada e que consiga proporcionar atividades interessantes e que contribuam para o ensino dos alunos. Assim, orientadora e coorientadora embarcaram nessa aventura comigo e, em 2016.2, quando foi chegada a hora de qualificar o projeto de tese, então as professoras, que estavam presentes na banca, fizeram a seguinte pergunta: Por que foi dada tanta atenção apenas aos dicionários e aos glossários, mas não aos relatos dos alunos?

Ora, se repararmos nas perguntas dos questionários anteriores, de fato, estão voltados ao uso dos dicionários, textos paralelos e aos glossários. Não há pergunta relacionada ao processo de escrita dos relatos.

Por esse motivo, após a qualificação realizada, decidimos criar e organizar outro questionário, a fim de buscar informações e resgatar dos alunos a importância dos relatos para a construção dos glossários e o quanto essa atividade influenciou no ensino de língua espanhola deles. Porém, como as aulas e o semestre já haviam terminado, conseguimos o retorno das respostas desse novo questionário apenas no início de 2017. Assim, pelo tempo e distanciamento que houve entre a finalização do semestre e a reaplicação do questionário, somente cinco (5) alunos dos 13 responderam. A seguir, expomos as perguntas e as respostas deles.

No cabeçalho do questionário, deixamos a seguinte mensagem:

Estimad@ alumn@, el siguiente cuestionario servirá para evaluar el desempeño de la investigación realizada en la asignatura de Lengua Española IV y también será una manera para que reflexiones como participante activo y también como futuro profesor de Lengua Española; así siendo, ¿puedes responder a las siguientes preguntas?

El cuestionario fue escrito y montado en lengua española porque entendemos que forma parte del proceso de la asignatura. Pero, las preguntas 4, 7, 8, 9 y 10 puedes contestarlas **en español o portugués**, en la lengua que sientas más afinidad para desarrollar tus pensamientos y puntos de vista. Lo importante es que la reflexión y las respuestas sean lo más natural posible.

Por isso, abaixo, teremos respostas em português e em espanhol. Iniciamos com a primeira pergunta, a saber:

Has utilizado como apoyo para la elaboración de la 1ª versión de la narrativa:

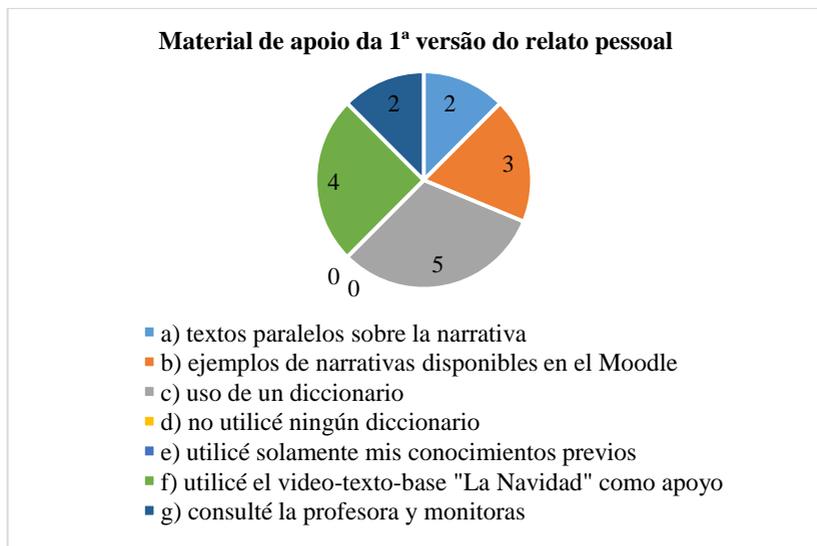
- a) textos paralelos sobre la narrativa;
- b) ejemplos de narrativas disponibles en el Moodle;
- c) uso de un diccionario;
- d) no utilicé ningún diccionario;
- e) utilicé solamente mis conocimientos previos;
- f) utilicé el video-texto-base "La Navidad" como apoyo;
- g) consulté la profesora y monitoras.

No caso, para esta questão, eles poderiam marcar mais de uma opção. Por isso, temos respostas com cinco (5) alternativas assinaladas, outras com três (3) e assim por diante. A seguir, podemos constatar as respostas que estão marcadas no quadro 113 e no gráfico 6.

Quadro 113: Material de apoio da 1ª versão do relato pessoal

Material de apoio da 1ª versão do relato pessoal	Nº de alunos
a) textos paralelos sobre la narrativa	2
b) ejemplos de narrativas disponibles en el Moodle	3
c) uso de un diccionario	5
d) no utilicé ningún diccionario	0
e) utilicé solamente mis conocimientos previos	0
f) utilicé el video-texto-base "La Navidad" como apoyo	4
g) consulté la profesora y monitoras	2

Fonte: A autora.

Gráfico 6: Material de apoio da 1ª versão do relato pessoal

Fonte: A autora.

Se olharmos para o quadro 113 e o gráfico 6, veremos que todos eles responderam que utilizaram um (1) dicionário; além disso, alguns falaram que usaram os relatos dos nativos disponíveis no Moodle e consultaram o vídeo-texto base “La Navidad”, além de terem buscado textos paralelos sobre o gênero textual narrativa e terem nos consultado.

Sobre isso, convém lembrar, novamente, que, para a realização da 1ª versão, eles podiam usar apenas um (1) dicionário. Vimos, ainda, nos questionários anteriores, que os mais escolhidos foram o Wordreference e o da RAE respectivamente.

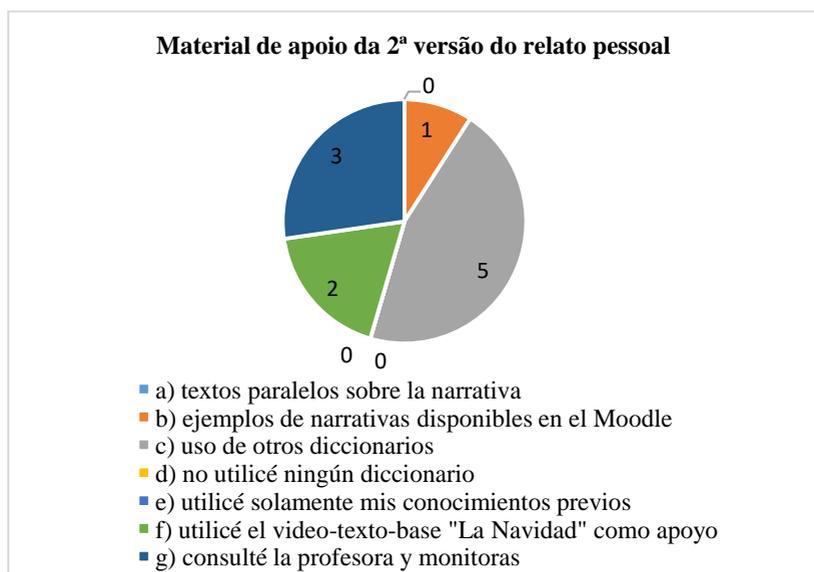
A segunda pergunta, relacionada à construção dos relatos, foi: **Has utilizado como apoyo para la elaboración de la 2ª versión de la narrativa:** – com as respectivas opções, e as respostas foram:

Quadro 114: Material de apoio da 2ª versão do relato pessoal

Material de apoio da 2ª versão do relato pessoal	Nº de alunos
a) textos paralelos sobre la narrativa	0
b) ejemplos de narrativas disponibles en el Moodle	1
c) uso de otros diccionarios	5
d) no utilicé ningún diccionario	0
e) utilicé solamente mis conocimientos previos	0
f) utilicé el video-texto-base "La Navidad" como apoyo	2
g) consulté la profesora y monitoras	3

Fonte: A autora.

Gráfico 7: Material de apoio da 2ª versão do relato pessoal



Fonte: A autora.

Assim, reconfirmando informações, para a escrita da 2ª versão dos relatos, todos eles usaram os dicionários como material de apoio, mas, além disso, a maioria nos buscou para sanar algumas dúvidas e alguns voltaram aos relatos dos nativos e aos textos relacionados à

tipologia textual narrativa. Ora, cabe lembrar que, para a 2ª versão, eles deveriam ampliar os elementos natalinos presentes nos relatos.

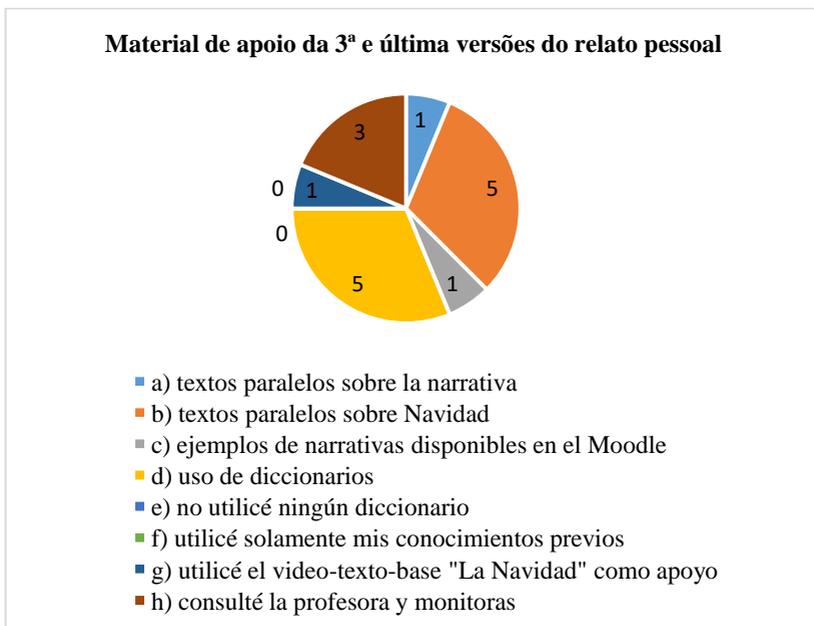
A terceira pergunta foi: **Has utilizado como apoyo para la elaboración de la tercera y última versión de la narrativa:** – com as respectivas opções, e as respostas foram.

Quadro 115: Material de apoio da 3ª e última versões do relato pessoal

Material de apoio da 2ª versão do relato pessoal	Nº de alunos
a) textos paralelos sobre la narrativa	0
b) ejemplos de narrativas disponibles en el Moodle	1
c) uso de otros diccionarios	5
d) no utilicé ningún diccionario	0
e) utilicé solamente mis conocimientos previos	0
f) utilicé el video-texto-base "La Navidad" como apoyo	2
g) consulté la profesora y monitoras	3

Fonte: A autora.

Gráfico 8: Material de apoio da 3ª e última versões do relato pessoal



Fonte: A autora.

Segundo as respostas desses três últimos quadros e gráficos, percebemos que os alunos utilizaram todos os materiais que estavam disponíveis e permitidos no momento da realização de suas atividades. Na confecção dos relatos, mesmo que tenham usado os dicionários nas primeiras versões, seguiram fazendo uso do material até a última versão. Além disso, quando lhes foi permitido, buscaram textos paralelos sobre o Natal e, quando necessário, retornaram aos textos paralelos sobre a tipologia narrativa e ao gênero textual relato pessoal.

A quarta pergunta foi dissertativa, na qual os alunos precisaram responder a seguinte pergunta: **Qué reflexiones podrías destacar al producir el relato en relación a los elementos internos (lingüísticos, cohesión, coherencia y corrección gramatical) y externos (audiencia, género textual, propósito, temática etc.) al texto. Justifique tu respuesta.** As respostas dos alunos foram as seguintes:

Quadro 116: Reflexões acerca da produção dos relatos pessoais

Aluno	Reflexões acerca da produção dos relatos pessoais
A1	Percibí que en la producción, todo lo que escribíamos las profes estaban siempre puestas a darnos ayuda , pero siempre hacían que buscásemos la respuestas por nosotros mismos . Eso fue lo que ayudó en la parte escrita y de léxico. Pero como las profes siempre nos mostraban como deberíamos hacer, mostrando como deberíamos tener la coherencia y cohesión, corrigiéndonos, eso fue de extrema importancia también.
A2	Que foi de muito aproveitamento, pois no decorrer das versões teve novos conhecimentos linguísticos sobre “Navidad”, as correções e os comentários me ajudaram a ter mais coesão e coerência na minha própria narrativa e mais conhecimento na gramática do espanhol.
A5	Sempre encaro a escrita com seriedade e responsabilidade. Por isso, em termos de elementos internos, busco que o texto siga um caminho claro; que tenha um objetivo e que este, assim como a sua concretização no texto fiquem claros para o leitor. Nesta atividade, pude exercitar isso, porém em uma língua estrangeira, que certamente é muito diferente do tipo de alternativas linguísticas e elementos de coesão aos quais recorremos na língua materna. Quanto aos elementos externos, posso dizer que a atividade me fez refletir melhor. Muitas vezes, é difícil sair do próprio texto para olhá-lo de fora, tentando avaliá-lo com olhos que não sejam os seus. A proposta da atividade pôde (talvez não tanto com a do audioguia, até mesmo pela natureza mais instrumental desta) despertar esse olhar, afinal, se estávamos escrevendo sobre algo tão pessoal, como torná-lo prazeroso a outras pessoas que não conhecem a nossa história? A temática em si não me era muito atrativa, mas depois que comecei a

	<p>buscar o que escrever, o texto foi tomando forma. Para que isso pudesse acontecer, a professora e monitora deram liberdade para que cada um falasse sobre o seu período de Natal da maneira como fosse, sem restrições. Isso foi importante para abraçar todas as experiências. E o gênero escolhido foi, claro, propício para isso.</p>
A10	<p>Fue un ejercicio que demostró las adversidades en mantener la correlación e integración tanto de los elementos internos y externos, por las dificultades inherentes a lo ejercicio de elaboración textual en la lengua meta.</p>
A12	<p>A cada versão revisada pode-se perceber a importância de uma releitura do texto, e de aspectos ligados ao gênero textual, que influenciam muito na maneira de se estruturar o texto. Uma das reflexões mais importantes, mencionadas em aula é a de que além da adequação ao gênero devemos considera o nosso público meta.</p>

Fonte: A autora.

A partir das respostas, podemos perceber que alguns aspectos foram importantes e determinantes para a escrita dos alunos. A seguir, apresentaremos e analisaremos cada um deles.

O primeiro aspecto é o gênero textual escolhido, a saber, o relato pessoal, pois este busca elementos pessoais e, às vezes, muito privados ou íntimos; por isso, buscamos uma temática que nos pareceu que seria atrativa a todos. Mas, mesmo assim, com esse grupo específico, houve certa resistência, pois muitos afirmaram que não celebravam o Natal, que não gostavam das festas de final de ano e que gostariam de não realizar a atividade, sugerindo até a troca de temática. Mas, diante disso, a alternativa que encontramos foi lembrar que os relatos, por serem gêneros de cunho narrativo, não precisariam ser, necessariamente, verdadeiros. Ainda assim, manteve-se certa resistência, mas, ao final, tudo deu certo, pois todos embarcaram nessa aventura conosco. Alguns dos resistentes, no final, foram até os que mais se envolveram e mais escreveram, no caso, por exemplo, o aluno A5. Como ele mesmo menciona na resposta acima: “a temática em si não me era muito atrativa, mas depois que comecei a buscar o que escrever, o texto foi tomando forma”; enfim, este aluno foi um dos que apresentou, já na sua 1ª versão, um texto de várias laudas, tendo que pedir para resumir um pouco o texto, porque senão ficaria imenso.

O segundo elemento foi o de fazer os alunos pesquisarem e buscarem elementos novos, desconhecidos até na cultura deles, isto é, fazer com que saíssem um pouco da zona de conforto. Assim, instigamos que pensassem no leitor meta deles, não apenas no seu contexto cultural como autores, mas sim no contexto cultural do

possível receptor dos textos. Por último, buscamos indicar nas correções dos relatos os elementos que apresentavam problemas, a saber: linguísticos, de coesão, de coerência, gramatical, de audiência, de gênero textual, de propósito, de temática etc.

Sobre isso, segundo Cassany (2014, p. 158), durante o processo de composição textual, são produzidos atos de aprendizagem. Estes fazem com que o escritor aprenda coisas que irá utilizar depois para reorganizar os objetivos e os planos do texto. Seguindo as palavras de Cassany, nossas correções eram dadas a partir de indicações comentadas e não corrigidas, pois o processo de “correção” era indicando sites, gramáticas, exercícios, livros ou materiais de todos os gêneros possíveis, a fim de que eles, por si, buscassem os significados e alterassem nos textos. Dessa maneira, além de fazer as alterações, eles deveriam refletir também sobre as alterações solicitadas.

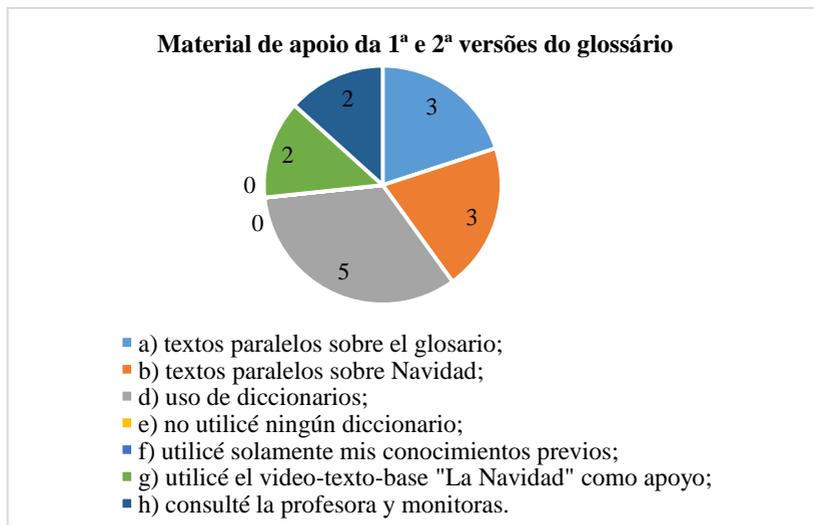
No final, como foi dado aos alunos mais tempo e mais atenção para a elaboração dos relatos do que havíamos planejado, percebemos que, nos módulos propostos, conseguimos trabalhar atividades orais e escritas, estas relacionadas aos relatos, todas a fim de melhorar suas produções. Em parte, as atividades foram coletivas, sobretudo quando os alunos liam para os colegas os relatos e, assim, havia uma troca de experiências e até de sugestões para a melhora das escritas; em outra parte, foram atividades individuais, pois a escrita e o reescrever das versões foram individuais. Mas, a produção final dos relatos não se deu no momento da entrega da última versão, pois a produção final da SD só se deu quando os alunos entregaram os relatos acompanhados dos respectivos glossários.

Dessa maneira, nossa quinta pergunta foi: **Has utilizado como apoyo para la elaboración de la primera y segunda versiones del glosario** - com as respectivas opções, e as respostas foram:

Quadro 117: Material de apoio da 1ª e 2ª versões do glossário

Material de apoio da 1ª e 2ª versões do glossário	Nº de alunos
a) textos paralelos sobre el glosario;	3
b) textos paralelos sobre Navidad;	3
d) uso de diccionarios;	5
e) no utilicé ningún diccionario;	0
f) utilicé solamente mis conocimientos previos;	0
g) utilicé el video-texto-base "La Navidad" como apoyo;	2
h) consulté la profesora y monitoras.	2

Fonte: A autora.

Gráfico 9: Material de apoio da 1ª e 2ª versões do glossário

Fonte: A autora.

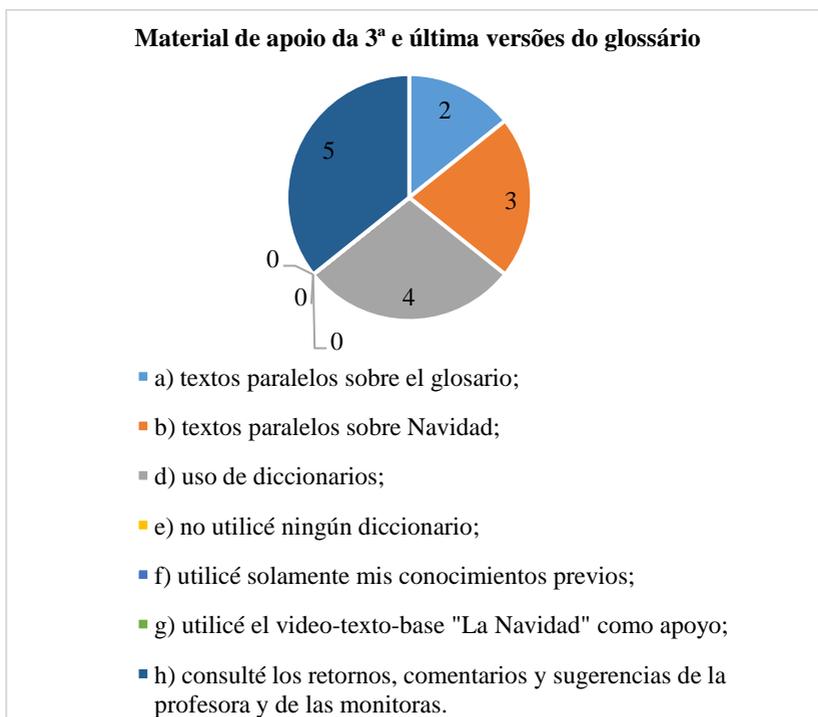
Para a construção das primeiras versões dos glossários, os alunos buscaram (todos eles) apoio nos dicionários, (a maioria deles) em textos paralelos sobre o gênero textual e sobre a temática Natal e, ainda, (poucos deles) examinaram o vídeo-texto base e nos consultaram.

Contudo, esses dados mudam um pouco nas últimas versões dos glossários, como podemos ver, abaixo, nas respostas para a pergunta: **Has utilizado como apoyo para la elaboración de la tercera y última versiones del glosario:** - com as respectivas opções:

Quadro 118: Material de apoio da 3ª e última versões do glossário

Material de apoio da 3ª e última versões do glossário	Nº de alunos
a) textos paralelos sobre el glosario;	2
b) textos paralelos sobre Navidad;	3
d) uso de diccionarios;	4
e) no utilicé ningún diccionario;	0
f) utilicé solamente mis conocimientos previos;	0
g) utilicé el video-texto-base "La Navidad" como apoyo;	0
h) consulté los retornos, comentarios y sugerencias de la profesora y de las monitoras.	5

Fonte: A autora.

Gráfico 10: Material de apoio da 3ª e última versões do glossário

Fonte: A autora.

Todos os alunos responderam que, para as últimas versões do glossário, consultaram os comentários, sugestões e retornos dados para eles; depois, responderam (a maioria) que buscaram nos dicionários, nos textos paralelos sobre o gênero textual glossário e sobre o Natal.

Assim, vemos que, para todas as versões, os alunos buscaram informações nos textos sobre a temática Natal, usaram os dicionários de apoio e, como vimos no questionário anterior, os dicionários foram consultados para contribuir na produção escrita das acepções e como referência de escritas das definições dos glossários individuais.

A fim de complementar as respostas sobre a produção dos glossários, perguntamos ainda aos alunos o seguinte: **¿Crees que con la producción del glosario hubo una ampliación en tus conocimientos lingüísticos, gramaticales y culturales? ¿Descríbelos y danos ejemplos?** As respostas foram as seguintes:

Quadro 119: Houve ampliação de conhecimentos linguísticos, gramaticais e culturais com a construção do glossário

A1	Fue maravillosa la experiencia. Agregué palabras como "abeto", "guirnalda", "luces que se encienden y se apagan" etc. También, pasé y agregué movimientos culturales al ver los textos paralelos, como los tres reyes magos y como se conmemora ellos en cada país.
A2	Sim, sem dúvidas que aprimorou novos conhecimentos, a cada aula desta atividade houve aprendizagem, pois houve muita leitura, pesquisa e troca de conhecimentos em sala. O glossário nos ajudou a conhecer e aprofundar em novas palavras em espanhol , no sentido geral e principalmente sobre o natal, e também, a maneira correta como se escreve e entende em cada região e suas especificidades.
A5	Sim. O tema da atividade realmente não era dos meus preferidos, porém, ao finalizá-la até a última versão do glossário e participando dos momentos em grupo para falar sobre a temática, percebi que havia aprendido novos conceitos. Muitas palavras do vocabulário de Natal, como árvore de Natal (não sabia que a árvore que se utiliza chamava abeto), huevo hilado, el aguinaldo, pavo adornado, nochevieja; y el origen de algunas costumbres, como el de comerse uvas en la nochevieja.
A10	Si. Fue necesario pesquisar las diversas aplicaciones de las palabras para que mantuviesen el significado más próximo de lo imaginado originalmente en lo texto , el que amplió los conocimientos. Por ejemplo, la palabra “luces” tiene un significado específico en la época navideña. Necesité pesquisar en diversos textos la mejor forma de cualificala de acuerdo.
A12	Com toda certeza, desde a 1ª versão, tanto da narrativa quanto do glossário, essa ampliação em muito se deu pela busca por textos paralelos, e também com base nas revisões das versões. Como exemplo específico não me recordo para citar, porém acredito que com o glossário muitos itens lexicais relativos ao natal foram aprendidos.

Fonte: A autora.

Desse modo, mesmo sendo dois gêneros textuais distintos que foram trabalhados no Tópico 2 da disciplina, convém destacar que um esteve interligado ao outro, pois a construção do glossário só foi possível porque os alunos se dedicaram à escrita dos relatos. Possivelmente, o interesse por produzir um glossário perfeito (ou quase isso) deu-se pelo fato dos relatos serem pessoais ou íntimos de cada um dos alunos, mesmo que não fossem histórias reais; afinal, eles eram os produtores dos textos e, por isso, o interesse na busca da pesquisa dos elementos, a fim de deixar todos os *culturemas* bem definidos, devidamente apresentados segundo o contexto dos relatos.

A partir desses fatos, relatados nas respostas, percebemos que os alunos não conseguiriam responder as questões dos glossários sem mencionar os relatos. Sendo assim, percebemos que a maioria afirmou ter ampliado e aprendido diversos elementos lexicais ligados ao Natal e também aspectos culturais, de como é celebrado o Natal e qual o significado de cada enfeite natalino para a cultura hispanofalante.

Dessa maneira, nossa próxima pergunta relaciona os dois gêneros textuais e questiona sobre qual dos dois contribuiu mais para a ampliação da língua espanhola em relação a disciplina de Língua Espanhola IV, a saber: **En tu punto de vista, ¿cuáles de los dos géneros textuales (relato personal o glosario) contribuyó más para que pudieras ampliar tus conocimientos en la asignatura de Lengua IV? Especifica tu respuesta.** As respostas foram as seguintes:

Quadro 120: Qual gênero textual contribuiu mais para o aprendizado de ELE

A1	Creo que los dos fueron importantes. El primero por tener que escribir sobre mi vida, mis gustos y así saber las palabras (personales) en español. Y el segundo, pues tendríamos que hablar sobre las explicaciones que tuvimos que buscar. Hacer los dos fue, además de productivo, muy creativo.
A2	Ambos agregaram muito, mas o relato pessoal exigiu mais pesquisa de palavras e verbos, ampliando mais ainda meus conhecimentos em espanhol e o glossário fez me aprofundar mais no sentindo das palavras. Então creio que o gênero textual relato, contribuiu mais conhecimentos!
A5	Num primeiro momento, eu diria que o glossário. Porém, quando escrevemos um texto e precisamos buscar as palavras, a aprendizagem sobre elas me parece mais concreta. O glossário, sozinho, talvez não tivesse tanta força se não partisse de um texto relacionado ao universo afetivo de cada um. O mesmo pode acontecer quando lemos algum texto de nosso interesse (por exemplo: para fazer o glossário, pede-se que o aluno parta de um texto escolhido por ele). Ainda assim, o fato de ter-se gerado a necessidade de usar as palavras para a escrita fez com que o glossário tivesse mais profundidade. Ao final deste parágrafo, concluo que o gênero que contribuiu mais foi o relato pessoal/narrativa.
A10	La narrativa es más rica pues permite la expresión personal en la lengua meta. Es un ejercicio que aproxima más el alumno de la aprendizaje pues trae una identificación con la tarea.
A12	Penso que um complementou o outro, não acho que um tenha contribuído mais que outro, todavia, o glossário se fez necessário um conhecimento maior dos itens lexicais.

Fonte: A autora.

O que podemos concluir, a partir das respostas, é que os alunos consideram que ambos os gêneros contribuíram para o aprendizado da língua espanhola. O gênero textual relato contribuiu, segundo os alunos, porque fez com que pesquisassem mais sobre os diversos elementos desconhecidos, que buscassem as palavras certas e/ou as melhores expressões para descrever, por exemplo, como celebram uma festa em família. Ainda fez com que expusessem elementos íntimos e pessoais de maneira que o receptor estrangeiro entenda e consiga compartilhar a história narrada. Além disso, o gênero textual glossário colaborou pois serviu de complemento do relato. Sobre isso, inclusive, convém registrar e ressaltar a afirmação do aluno A5, a saber: “O glossário, sozinho, talvez não tivesse tanta força se não partisse de um texto relacionado ao universo afetivo de cada um”. Certamente esse fator foi primordial para que os alunos tivessem tanto interesse e se sentissem motivados a realizar todas as etapas da SD proposta. Assim, apesar de ter sido um processo bastante exaustivo, por ter tido diversas versões até a entrega da final, de ambos os gêneros textuais, acreditamos que isso só foi possível porque houve a colaboração e o empenho de todos; isto é, da parte dos alunos, das estagiárias e da professora da disciplina. Inclusive, nas atividades orais, aconteceram colaborações e discussões valiosas, que somaram e contribuíram para os resultados obtidos.

Por falar em versões, ou nos rascunhos, nossa próxima pergunta foi exatamente sobre o assunto, a saber: **Para llegar hasta la versión final de la narrativa y del glosario pasaste por el proceso de tres versiones como borradores. ¿Crees que ese proceso de construir el material final a partir de borradores contribuyó para la ampliación de tus conocimientos en Lengua Española? Justifica tu respuesta.** Abaixo, as respectivas respostas:

Quadro 121: Os rascunhos contribuem para ampliar os conhecimentos de LE

A1	Por supuesto. Fue la experiencia que pasé que amplificó mis conocimientos, mi léxico.
A2	Sim, sem dúvidas. O processo foi muito progressista , pois, a cada versão houve aprendizagem com ajuda de correções e comentários , que me fez pesquisar mais e botar mais atenção em certos pontos, com isso pude melhorar e aprender mais ainda. E o melhor, pude observar minhas evoluções em cada versão.
A5	Em termos de vocabulário, sim.
A10	Si. Las constantes correcciones y alteraciones textuales ayudan a fijar el contenido de las clases y a buscar siempre más informaciones para perfeccionar el trabajo.

A12	Claro, penso que a cada versão era possível adequar melhor o conteúdo de acordo com o gênero e o público meta . E que a avaliação diante da revisão das versões era muito ampliadora.
-----	--

Fonte: A autora.

Diante das respostas dos alunos, podemos afirmar que o fato de termos trabalhado com 3 rascunhos do relato para a entrega da versão final e, ainda, o processo para o glossário, tudo isso contribuiu para que os alunos pudessem adequar os textos, segundo os gêneros textuais que foram trabalhados. Além disso, seguramente eles apresentam agora um maior domínio sobre esses dois gêneros textuais. Do mesmo modo, é possível afirmar que a temática, por pouco atrativa que tenha parecido inicialmente para alguns, contribuiu para que todos aumentassem seus conhecimentos de cultura natalina, mas muito mais dos que isso, pois tiveram acesso a novas estruturas da língua espanhola, pesquisaram em diferentes culturas como se apresentam certas estruturas gramaticais, textuais e até mesmo culturais. Ora, sobre a escrita de rascunhos até a versão final, Lainé (1998, p. 156, *apud* ARAÚJO e CARNEIRO, 2015, p. 96) afirma o seguinte:

[...] a forma não escrita não se contenta jamais com o primeiro esboço, que, melhor dizendo, é um rascunho. Ela demanda, da parte do sujeito que a produziu, **que ele volte à primeira expressão**, a fim de verificar que está legível, corretamente redigida, e também dotada de qualidades estéticas.

Indo por esse viés, Dolz, Noverraz e Shcneuwly (2004, p. 112) explicam que: “o escritor pode considerar seu texto como objeto a ser trabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário”. Para os autores, portanto, os alunos devem aprender que o processo de escrita envolve um exercício de reescrita. Assim como já foi mencionado, Cassany (2014) compartilha dessa ideia de escrever quantos rascunhos forem necessários até a produção final, isto é, o texto final. O autor, inclusive, afirma: “escrever não é por letras e signos em um papel em branco, senão elaborar um significado global e preciso sobre um tema e fazê-lo compreensível para uma audiência utilizando o código escrito”⁶¹ (CASSANY, 2014, p. 161).

⁶¹ No original: “escribir no es poner letras y signos en un papel en blanco, sino elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito.

Deste modo, seguindo as teorias apresentadas, o trabalho que desenvolvemos, durante os 20 encontros que tivemos para o Tópico 2, foi aplicar uma sequência didática (SD) com o objetivo de que os alunos trabalhassem a produção escrita, a saber: um relato pessoal, e a partir deste realizassem um processo tradutório, fizessem uma retextualização desse gênero textual para um glossário. A partir desse encargo tradutório recebido, deveriam ainda levar em consideração os elementos internos e externos do texto apresentados por Christiane Nord em seu modelo didático. O nosso trabalho como professoras e construtoras do saber foi concatenar a teoria de Nord e as teorias de Koch e Cassany, a fim de dar os retornos aos alunos das versões escritas de seus textos.

Ao final de toda essa etapa, fizemos nossa última pergunta: **Basado en la experiencia que tuviste en la asignatura de Lengua Española IV, en tu opinión, ¿el proceso de producción textual es eficaz para la enseñanza de Lengua extranjera? ¿Por qué?** Abaixo, constam as respectivas respostas:

Quadro 122: Eficácia da produção de texto para o ensino de LE

A1	Para mí, este proceso de enseñanza es maravilloso , pues te hace buscar las palabras, y practicar la escrita . Así, los alumnos se quedan más competentes y con un mayor léxico de la lengua española.
A2	Sim, é muito progressista , pois o aluno está todo tempo aprendendo e também até de maneira mais natural e descontraída . O processo da atividade oferece o tempo todo novos conhecimentos : linguísticos, gramaticais e outros. E há apoio total dos professores aos alunos , fazendo tanto o professor como também o aluno acompanharem os resultados e também as evoluções de cada versão , pautando nas dificuldades e erros dos alunos. O aluno tem atenção e retornos dos seus progressos . Chega ser um aprendizado gratificante.
A5	Parte da resposta a esta questão está na resposta à 8. Sim, sinto que quando precisamos das palavras, estruturas sintáticas e expressões na língua estrangeira para nos expressarmos com a mesma espontaneidade e lógica com que nos expressamos na língua materna, há um movimento de buscar, conhecer e, consequentemente, aprender . No entanto, para que os textos produzidos não sejam "traduções" de pensamentos em português, são muito importantes os textos paralelos, que nos mostram as construções próprias daquela língua estrangeira.
A10	Sí, porque con los ejercicios, yo entrené la manera de escribir y enriquecí mis conocimientos para comunicarme en español .

A12	Com ressalva de que acho um processo bastante cansativo , creio que é uma boa maneira eficaz de ensinar língua estrangeira , pois dentro deste processo há muitos pontos importantes a serem desenvolvidos.
-----	---

Fonte: A autora.

A partir das respostas dos alunos, podemos reafirmar aqui que o processo de produção de escrita é eficaz no ensino de uma LE. Inclusive, segundo a afirmação do aluno A12, é um processo cansativo, mas uma maneira eficaz de ensinar língua estrangeira. De fato, podemos perceber que foi cansativo pelo fato de que, no início, havia 24 alunos, isto é, eram 24 trabalhos, mas do total apenas 13 realizaram todas as atividades e etapas do processo. Porém, vemos que, por mais cansativo que tenha sido para os alunos, as estagiarias e a professora, foi um processo satisfatório, compensador. Assim como o aluno A2 comentou, esse processo é válido pelo fato de percebermos a evolução dos alunos a cada nova versão. Foi um processo gradativo, natural e, a partir dos comentários, das sugestões e das indicações dadas aos alunos, eles se sentiam motivados a buscar pelas informações, a querer aprender mais. Enfim, entendemos que a produção textual foi um momento importante no processo de aprendizagem dos alunos, porque foi a partir da escrita dos relatos pessoais que os alunos tiveram a respectiva possibilidade de se expressar, através de uma língua estrangeira, passando a serem autores, produtores dos textos e, em seguida, tradutores dos seus próprios textos. Nesse momento, além de terem tido a oportunidade de expressar suas experiências, fizeram uso, e para isso foi preciso pesquisar muito, do espanhol como LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, podemos destacar que, a partir da análise e das discussões realizadas com as produções e os resultados dos alunos, podemos responder, na íntegra, as perguntas feitas na introdução deste trabalho. Eis, a seguir, nossas respostas.

Sobre a primeira pergunta: **1. Quais as contribuições da SD na elaboração da tradução/produção textual dos Relatos Pessoais (narrativas) e da construção dos Glossários no ensino de LE?**

A partir das análises realizadas e dos resultados obtidos, podemos concluir que a SD contribuiu, primeiro, para que os alunos tivessem contato e trabalhassem, profundamente, com novos gêneros textuais, o relato pessoal e o glossário. Em segundo lugar, podemos afirmar que a produção textual contribuiu para o ensino dos alunos porque eles, primeiro, produziram um relato pessoal e nele estão presentes diversas noções específico-culturais; segundo, a partir dessa produção, depois de inúmeras pesquisas em diferentes textos (de análise e de referência), partiram para uma retextualização, sendo que consideramos este movimento um processo tradutório, no qual se deu a confecção de glossários individuais. Sendo assim, por mais que a disciplina, na qual foi aplicada a pesquisa, fosse de língua espanhola, os alunos trabalharam também a tradução, mas esta de maneira descontraída, indiretamente. Em terceiro lugar, baseados nas respostas dos alunos, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas no Tópico 02 contribuíram para que eles ampliassem seus conhecimentos em língua espanhola, em vários âmbitos e sentidos, a saber: linguísticos, de coesão, de coerência, gramaticais, de audiência, de gênero textual, de propósito, de temática, entre outros. O fator que mais se destacou nesse processo foi o gradativo aprimoramento dos rascunhos para a entrega das versões finais (dos relatos e dos glossários); porém, segundo as respostas dos alunos, esse trabalho contribuiu para que eles pudessem acompanhar a evolução da escrita e, assim, perceber o progresso da aprendizagem na língua e na escrita. Para o desenvolvimento desse processo, nos pautamos na teoria apresentada por Cassany (2014, p. 107), em que ele apresenta e explica todas as etapas do “processo recursivo” da escrita. Esse processo é dado a partir da planificação da estrutura (mapa de ideias); o primeiro rascunho (1ª versão), que serviu para que os alunos adequassem os textos aos gêneros textuais, agregassem novas ideias, novas informações etc.; o segundo rascunho (2ª versão), sendo que nele corrigimos questões de língua e, também, as novas informações que haviam sido

inseridas; o terceiro rascunho (3ª versão), a fim de adequar, ainda mais, as informações aos gêneros textuais, dar mais uma inspeção nas informações e revisar, outra vez, as questões léxico-gramaticais e culturais; por fim, a versão final (última versão), que serviu como modelo; porém, Cassany afirma que se faz tantos rascunhos quantos sejam necessários até a versão final.

Passamos, agora, para a segunda pergunta da pesquisa: **2. Quais são os *culturemas* natalinos que aparecem com maior frequência nos relatos e seus reflexos na ampliação do léxico em LE?**

De certa maneira, essa pergunta já foi respondida neste trabalho, porém trataremos de reapresentá-la em outras palavras. Os *culturemas* natalinos que apareceram com maior frequência nos relatos são: Bombillas navideñas; Árbol de Navidad; Navidad; Nochebuena; Estrella; Luces; Pan Dulce; Papá Noel; Reyes Magos; Nochevieja; Pesebre; Cava; Amigo secreto; entre outros com menos ocorrências. Em relação aos reflexos na ampliação do léxico de LE, podemos afirmar que foram positivos, segundo as respostas recebidas dos alunos, pois eles mencionaram, diversas vezes, que agora agregaram ao vocabulário, da língua espanhola, palavras como: guirlanda, árvore de Natal, luzes pisca-pisca, panetone, entre outras. Além disso, não houve apenas um aumento enquanto léxico, mas também cultural, porque perceberam a diferença cultural em relação à comemoração do Natal, enquanto a maioria dos brasileiros comemora e troca presentes no dia 24 de dezembro, os hispanofalantes tem o costume de comemorar o Natal no dia 25, porém, a troca de presentes só acontece dia 06 de janeiro, fazendo alusão à chegada dos Reis Magos e o encontro com o menino Jesus; quer dizer, puderam compartilhar e se “apropriar” de noções específico-culturais. Além disso, podemos afirmar que o gênero textual glossário foi fundamental para a reflexão e a ampliação desse léxico em LE, porque enquanto os alunos produziram seus relatos, eles se mantiveram em seus ambientes e dentro do significado do Natal para cada um deles; mas, foi na produção do glossário que eles identificaram as maiores diferenças entre as mencionadas comemorações brasileiras, hispano-americanas e espanholas.

Por fim, temos a última pergunta da pesquisa, a saber: **3. Qual a representatividade e relevância da tradução desses *culturemas* para a compreensão de sentido ao Leitor Meta?**

Como vimos e apresentamos no 1º capítulo desta pesquisa, para os teóricos da tradução funcionalista, o leitor meta é um fator importante e deve ser considerado pelo autor/produtor do texto e, também, pelo tradutor porque é ele que constrói e dá sentido ao texto. Vimos também

que os linguistas compartilham essa mesma ideia; quer dizer, o texto só atingirá sua função quando houver uma ação comunicativa entre texto-leitor. Portanto, é possível afirmar que a tradução desses *culturemas* é fundamental, dado que a produção textual foi no Sul do Brasil, por nativos da língua portuguesa e, com isso, as noções específico-culturais remetem ao contexto sócio-histórico-cultural brasileiro. Dessa maneira, por mais que a produção dos textos tenha sido em língua espanhola, por serem os receptores meta nativos da língua espanhola, era preciso considerar que os elementos culturais específicos não eram oriundos da cultura espanhola ou hispano-americana e sim de brasileiros natos; assim, fez-se necessário esclarecer aos receptores dos textos porque a presença de tantos elementos culturais e descrever ao leitor como esses elementos são representados e possuem seu valor na cultura de partida. Como vimos, nos glossários, por mais que muitos lemas se repetiram, na hora de construir as definições todos eles apresentaram peculiaridades e especificidades, as quais seguramente são e funcionam diferentemente na cultura de chegada. Ora, se dentro da mesma sala de aula houveram essas diferenças culturais, quem dirá de um país para outro e/ou da cultura brasileira para a cultura hispânica. Sendo assim, percebemos que o leitor meta só conseguiria compartilhar as informações presentes caso os *culturemas* apresentassem seus significados específicos e por ser o glossário considerado um dicionário de especificidades, pensamos e, no fim, comprovamos que ele funcionaria bem como uma ferramenta para a estratégia tradutória da atividade.

A fim de ilustrar melhor, apresentaremos, a seguir, um resumo do processo de composição considerado bom por Cassany, a saber:

- *Ter consciência da audiência (leitores)*. É importante que o autor dedique certo tempo a pensar nas coisas que quer dizer a eles, nas coisas que já sabem, em como que se apresentar etc.
- *Planificar o texto*. É importante fazer um plano ou estrutura do texto. O autor faz, normalmente, um esquema mental do texto que irá escrever.
- *Reler os fragmentos escritos*. A medida que redata, o autor relê os fragmentos que escreveu para comprovar se estão ajustados ao que quer dizer e também para enlaçá-los com o que irá escrever depois.
- *Revisar o texto*. Enquanto escreve, relê os fragmentos do texto, o autor revisa-os e vai modificando-os. Essas modificações afetam, sobretudo, o conteúdo do texto, ao significado.

- Durante a composição o autor também utiliza *umas estratégias de apoio* para solucionar algumas contingências que se apresentam. Geralmente, costuma *consultar gramática ou dicionários* para retirar algumas informações que não possui e que necessita.
- O autor pode utilizar as habilidades de *fazer esquemas e resumir textos*, relacionados com a composição leitora, para produzir um escrito:
 - * para fazer esquemas o autor analisa primeiro os *marcadores estruturais* do texto e depois representa hierarquicamente e não linearmente sua estrutura.
 - * para resumir textos o autor *identifica primeiro a informação relevante* do original e posteriormente *a transforma* em frases abstratas, sintéticas e econômicas. (CASSANY, 2014, p. 116-117).

Inspiradas nesse modelo, planejamos as aulas do Tópico 02. Pedimos aos alunos para que, ao mapear as ideias (planificar o texto) e ao confeccionar a 1ª versão do relato, pensassem na audiência, no possível leitor do relato; a partir das correções, eles deveriam reler os textos e ajustá-los segundo nossos comentários e sugestões, sendo que essa era uma maneira de revisar o texto; e como estratégias de apoio, para o Módulo I, usaram um (1) dicionário; para o Módulo II, era permitido usar outros dicionários; no Módulo III, estavam permitidos os dicionários e os textos paralelos e, por fim, a entrega da versão final dos relatos e produção dos glossários no Módulo IV.

Sobre isso, a fim de contribuir ainda mais com futuras pesquisas, uma sugestão que faríamos é inverter a proposta aqui realizada; isto é, na hora das correções dos relatos, da 1ª para a 2ª versão, sugerir que os alunos façam a pesquisa em textos paralelos natalinos e não em apenas um (1) dicionário. Da 2ª para a 3ª versão, que usem apenas um (1) dicionário e, da 3ª para a última versão, que busquem em outros dicionários as definições e as dúvidas que o primeiro dicionário não resolveu, caso isso ocorra. Outra sugestão que damos (que, inclusive, foi dada pela banca de qualificação), é de gravar todas as etapas das aulas que foram realizadas as atividades de oralidade, a fim de melhorar e contribuir mais para a análise das versões e, também, poder contribuir mais para o desenvolvimento e progressão da habilidade oral do aluno. Constatamos que o foco do tópico desenvolvido foi preferencialmente a produção escrita, mas os alunos trabalharam a oralidade; porém, apenas receberam devido retorno das produções escritas e não das orais.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que, em todos os momentos, buscamos atender e sanar as dúvidas dos alunos, que não foram poucas. Mas, acreditamos que, por mais cansativo que tenha sido o processo, foi muito compensador perceber que, aos poucos, fomos direcionando o olhar deles para um novo olhar de como é possível fazer tradução e, também, um novo olhar para o ensino de uma língua estrangeira. Ora, sobre isso, seguimos a afirmação de Beugrande (1997, p. 11, *apud* Marcuschi (2008, p. 81), que declara: “as pessoas usam e partilham a língua tão bem precisamente porque ela é um sistema em constante interação com seus conhecimentos partilhados sobre o seu mundo e sua sociedade”. Assim, constatamos que é possível e pode ser prazeroso aprender uma LE, sobretudo ao fazer uso dos gêneros textuais, buscando elementos que façam parte da vida e do cotidiano dos alunos, pois, como afirma Marcuschi (2008, p. 75-76): “O texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos”. Os gêneros textuais podem e devem ser usados para o ensino de línguas, pois, por incrível que pareça, muitos dos alunos, ao início do semestre, não percebiam que as atividades propostas haviam sido planejadas para que aprendessem uma LE e, mais ainda, para que eles, como futuros professores, pensem nas práticas e nas atividades que são possíveis de serem desenvolvidas de maneira que aproximem os alunos ao contexto sala de aula.

Portanto, consideramos respondidas as perguntas de nossa tese e apresentadas a relevância e a originalidade do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento e do sistema educacional, sobretudo da Tradução como um processo de produção textual escrita em Espanhol como Língua Estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Juliana de. **Receitas culinárias alemãs e austríacas no foco da tradução cultural: uma análise funcionalista**. Florianópolis, SC, 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2014.
- ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. **A Teoria Comunicativa da Terminologia e a sua prática**. São Paulo: Alfa, v. p. 85-101, 2006.
- ALVES, Fábio. Ritmo cognitivo, meta-reflexão e experiência: parâmetros de análise processual no desempenho de tradutores novatos e experientes. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia Maria; ALVES, Fábio (Orgs.). **Competência em Tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. p. 109-153.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARROJO, Rosemary. **Oficina de Tradução - A teoria na prática**. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- ATKINSON, David. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**, vol. 41/4. October, 1987.
- AUBERT, Francis Henrik. Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngue. São Paulo: Humanitas, 1996.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-Ação: Uma Metodologia do “Conhecer” e do “Agir” Coletivo. In: **Sociedade em Debate**. Pelotas, 7(2): p. 5-25, agosto/2001. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>> Acesso em 11/12/2016.
- BARROS, Lidia Almeida. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P.261-306.

_____. **Estética da criação verbal**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, 1992.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de. **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> Acesso em: 12/05/2017.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang. Ulrich. **Introducción a la Lingüística del Texto**. Barcelona: Ariel, 1981.

BERMAN, Antoine. **Pour une critique des traductions: John Donne**. Paris: Gallimard, 1995. (tradução de Marlova Aseff, não publicado).

BEVILACQUA, Cleci Regina; FINATTO, Maria José Bocorny. **Lexicografia e Terminografia: Alguns contrapontos fundamentais**. Alfa, São Paulo, 50 (2): 43-54. 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/textecc/textquim/arquivos/03-Bevilacqua-Finatto.pdf>>, acesso em 03/08/2018.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria Linguística**. Teoria Lexical e Linguística Computacional). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOLZAN, Rosane. Maria. **O uso de dicionários escolares em produções textuais de alunos do ensino fundamental**. Revista Eletrônica de Extensão UFSC, v.. 9, n. 14, p. 20-31, 2012. Disponível em:

<[https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807 - 0221.2012v9n14p20/24257](https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2012v9n14p20/24257)>. Acesso em: 29/05/2017.

BRANCO, Sinara de Oliveira. As faces e funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. In: **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 27, 2011, p. 161-177.

_____. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009.

BRAIT, Beth. **Bakthin**: outros conceitos-chave. Beth Brait, (org.). 2ª edição., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sócio discursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRUNO, Fátima Cabral (Org.). **Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**: Reflexão e Prática. São Carlos: Claraluz, 2005.

CABRÉ, Maria Teresa. **La terminología**: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1999a.

_____. **Terminology**: theory, methods and applications. Terminology and Lexicography Research and Practice. Editado por Juan C. Sager. Trad. Janet Ann DeCesaris. Vol. 1. Amsterdã: John Benjamins Publishing, 1999b.

_____. Importancia de la terminología en la fijación de la lengua. In: **Revista internacional de língua portuguesa**. n. 15, jul. 1996. Lisboa, Editorial Notícias, p. 9-24.

_____. La enseñanza de la terminología en España: problemas y propuestas. In: **Hermēneus**: Revista de traducción e interpretación. n. 2, 2000, p. 41-94.

_____. Theories of Terminology. In: **Terminology** 9:2, 2003, p. 163-199. Disponible em: <http://www.hf.uib.no/forskingskole/cabre.pdf>. Acessado em: 29/10/2013.

CASSANY, Daniel. **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**. Barcelona: Paidós, 1988. Reimpresión 11ª: 2014.

_____. **Taller de textos: leer, escribir y comentar en aula**. 1ªed. Buenos Aires: Paidós, 2008.

_____. **La cocina de la escritura**. Barcelona: Anagrama, 1995. Reimpresión 11ª: 2004.

_____. La cultura de la escritura: planteamientos didácticos. Líneas para una didáctica de los procesos de composición. In: CASSANY, D.; MARTOS, E.; SÁNCHEZ, E.; COLOMER, T.; CROS, A.; VILÀ, M. **Aspectos didácticos de Lengua y Literatura**. 8. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. p. 11-46, 1996.

_____. **Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito**. Barcelona: Graó, 1998.

CERVO, Amado. Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson, 2012.

COSTA, Ana Paula Alves Torres da. **Traduzir para comunicar: a tradução como componente no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, 2008.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, [1991] 2007.

- COURA-SOBRINHO, Jerônimo. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **As palavras e sua companhia**. 1a.ed. Pelotas: EDUCAT, v., p. 73-94, 2000.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DEMÉTRIO, Ana Paula de Carvalho. **Tradução e Ensino de Línguas: uma estratégia para a produção textual em aula de língua estrangeira**. Dissertação (mestrado em estudos da tradução) – Departamento de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2014.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna; **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In_____. (Org.) DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação Joquim Dolz e Fabrício Decândio; tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DURAN, Magali Sanches; XATARA, Cláudia. M. **Lexicografia pedagógica: atores e interfaces**. DELTA, v. 23, n. 2, p. 203-222, 2007.
- ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa**. Experiências de tradução. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- FAUSTINI, Christiane Heemann. **Educação a Distância: O trabalho interativo e a aprendizagem colaborativa na busca pela autonomia**. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de Línguas Estrangeiras. Pelotas: EDUCAT, UCPel, p. 223-236, 2008.

FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de Texto:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 2002.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; BOLZAN, Rosane Maria. O trabalho com dicionários em sala de aula: relato de uma contribuição para a formação docente em lexicografia. In: **Revista Moara**, n. 36, p. 181-196, jul.-dez., 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. 4. ed. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-46.

GIRACCA, Mirella Nunes. **Os culturemas presentes nos folhetos turísticos da Região Sul do Brasil:** as técnicas utilizadas pelos tradutores. (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis: UFSC, 2013.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Enseñar a traducir:** Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, [1999] 2013.

_____. **Traducción y traductología.** Madrid: Cátedra, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

KILIAN, Cristiane Krause; BOCORNY, Ana Eliza Pereira; WILKENS, Rodrigo; VILLAVICENCIO, Aline. Critérios de seleção de termos utilizados na construção de um glossário pedagógicos online baseado em *corpus* especializado. In: **Entrelinhas** – Vol. 6, n. 1, jul/dez, 2012. Disponível em: <http://www2.espm.br/sites/default/files/pagina/artigo_entrelinhas.pdf>. Acesso em: 29/05/2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed., 11ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2015.

KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. p. 295-309. v. III Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

_____. **Do ensino da terminologia para tradutores: diretrizes básicas**. Cadernos de Tradução. v. 1, n. 17, Florianópolis, SC, Brasil, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6862/6413>>. Acesso em 12/06/2017.

_____; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à Terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

LIBERATTI, Elisângela. A tradução na sala de aula de LE: (des)construindo conceitos. In: **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 2, v. 2, n. 1, p. 175-187, jan/jul, 2012.

LIMA, Andréia Mendonça dos Santos. **Tradução e pós-colonialismo: uma análise de Mad Maria de Márcio Souza e sua tradução para o inglês**. (Mestrado em Estudos Literários). Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2013.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios. **El diccionario intercultural e interlingüístico y su aplicación a la traducción de culturemas**. Ponencia presentada a la III Jornadas Internacionais da Tradução da Universidade da Evora. Evora, 6 -11 octubre 2009.

LUQUE NADAL, Lucia. Los culturemas: unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? In: **Language Design**, 11, p. 93-120, 2009. <http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf> Acesso em: 12/07/2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino: propósitos comunicativos versus forma estrutural**. Palestra proferida no III SIGET, UFSM, Santa Maria, 2005.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de Rertextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez editora, 2000.

MARINI, Sátia. **Da tradução terminológica em glossário temático na área de saúde suplementar**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, p. 152, 2013.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos**. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2003 [2001].

MENÉNDEZ, Salvio. **¿Qué es una gramática textual?**, Buenos Aires: Littera, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

- MOLINA MARTÍNEZ, Lucía. **El otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas**. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 2006.
- MOTTA, Luiz Gonzaga. **Narratologia: análise da narrativa jornalística**. Brasília: Casa das Musas, 2004.
- NOBS, Marie Louise. **La traducción de folletos turísticos. ¿Qué calidad demandan los turistas?** Pról. de Christiane Nord. Granada: Comares, 2006.
- NORD, Christiane. **El funcionalismo en la enseñanza de traducción**. Mutatis Mutandis, Colombia, v. 2, n. 2, p. 209-243, 2009. Disponible em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/viewFile/2397/2080>>. Acesso em: 12/05/2017.
- _____. **Texto base-texto meta: un modelo funcional de análisis pretraslativo**. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2012.
- _____. **Defining translation functions: the translation brief as a guideline for the trainee translator**. In Ilha do Desterro, 33:39-53. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997b.
- _____. El error en la traducción: categorías y evaluación. In: **Estudis sobre la traducció**. Castellón 1995, ed. por Amparo Hurtado Albir, Castelló: Universitat Jaume I, 1996, p. 91-107.
- _____. Traduciendo funciones. In: A. Hurtado Albir (Ed.). **Estudis sobre a traducció. Jornades sobre la traducció**. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1994.
- _____. It's tea-time in Wonderland. Culture-markers in fictional texts. In: **Intercultural Communication**. Heiner Pürschel et al. (eds.). Frankfurt am Main: Peter Lang, 1994.
- _____. **Text Analysis in translation**. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1991.

_____. La traducción como actividad intencional: Conceptos – crítica – malentendidos. In: Elena Sánchez Trigo / Oscar Diaz Fouces (eds.). **Traducción & Comunicación**, v. 3, Vigo: Servicio de Publicacións, 2002, p. 109-124.

_____. **La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción**. Puentes nº 9, março 2010, p.9-18. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes9/03-ChristianeNord.pdf>>. Acesso em: 31/05/2017.

_____. **Análise textual em tradução**: bases teóricas, métodos e aplicação didática. Coordenação da tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

OYARZABAL, Myrian Vasques. **O carnaval e suas traduções**: os desafios da resignificação dos culturemas. Dissertação (mestrado em estudos da tradução) – Departamento de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2013.

PAGANI, Guillermina. **Lengua. Léxico, gramática y texto**: um enfoque para su enseñanza. Dirigido por Mabel Giammatteo y Hilda Albano. 1ª edição. Buenos Aires: Biblos, 2009.

PAMIES BERTRÁN, A. **Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter)cultural**. In: *Paremia*, v. 17, p. 41-57, s/l., 2008.

PASQUALOTTI, Adriano; PORTELLA, Marilene Rodrigues. **Quantitativo-Qualitativo**: o que precisamos saber sobre os métodos? Universidade de Passo Fundo. Faculdade de Educação, 2003. Disponível em: <usuarios.upf.br/~pasqualotti/quantitativo_qualitativo.ppt>. Acesso em: 22/11/2016.

POLCHLOPEK, Silvana. Ayub. **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) – Departamento de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2005.

- POLCHLOPEK, Silvana Ayub. **O Mundo pós "11 de setembro"**: tecendo fios/textos entre tradução e a narratividade jornalística. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
- PONTES, Antônio Luciano. Dicionário e leitura. In: **Formação continuada de professores da rede pública – 2ª fase – Português**. Fortaleza: Universidade Aberta do Nordeste/Fundação Demócrito Rocha/Governo do Estado do Ceará, 2000a, p. 54-64.
- RANGEL, Egon; BAGNO, Marcos. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf>>. Acesso em: 12/06/2017.
- REISS, Katharina & VERMEER, Hans. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción**. Madrid, Akal, 1996.
- REUTER, Yves. **A análise da narrativa**: O texto, a ficção e a narração. 2. Ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007.
- RIVA, Huéinton Cassiano. O levantamento de neologismos fraseológicos. In: ALVAREZ, María Lima Ortiz. (Org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. Campinas: Pontes, 2012, vol. 1, p. 313-331.
- _____. A neologia fraseológica na língua portuguesa do Brasil. In: SILVA, Suzete (Org.). **Fraseologia & Cia: entabulando diálogos reflexivos**. Londrina: UEL, 2012. Disponível em: <<http://www.atilf.fr/cilpr2013/programme/resumes/f8c56860d52ec2dbad4c8a0a6d553bfe.pdf>> Acesso em 23/05/2017.
- ROCHA, Natanael Ferreira França Rocha. Tradução literal e aprendizagem de línguas estrangeiras: uma estratégia para memorização. In: **In-Traduções** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC, 2012. v. 5, p. 82-94. Disponível em:

<<http://stat.ijie.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1809/2041>>. Acesso em 10/12/2016.

RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, Ana. Isabel. **El uso del diccionario en el aula de E/LÉ**. Frecuencia L – Revista de Didáctica Español como segunda lengua, Edinumen, n. 31, p. 3-7, 2006.

ROMANELLI, Sérgio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v.8, n. 2, p. 200-219, 2009.

RUSCHEL, Aírton José; DYCK, André Fabiano; SCHNEIDER, Juliete. **O Uso do Moodle na UFSC: Do Apoio ao Ensino Presencial à Gestão Universitária**. 10º Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria na América del Sur. Mar del Plata, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96960/O%20USO%20DO%20MOODLE%20NA%20UFSC%20DO%20APOIO%20AO%20ENSINO.pdf?sequence=1>>, Acesso em 21/11/2016.

SACHET, Sabrina. **A interface tradução e jornalismo: marcas culturais no texto de revista**. Dissertação (mestrado em estudos da tradução) – Departamento de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2005.

SALVIANO, Bárbara Neves. **O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de língua portuguesa para alunos surdos [manuscrito]** : em busca de um bilinguismo funcional. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. UFMG, Belo Horizonte , 2014.

SCHNEWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim & NOVERRAZ, Michelle. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº11 , p.5- 16, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>. Acesso em 12/06/2017.
- SIGLE, Cássia. **Tradução Pedagógica: a influência de textos paralelos em atividades tradutórias no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, SC, 2014.**
- SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, M. (Org). **Educação online**. São Paulo: EDITORA LOYOLA, 2012.
- SOBRAL, Adail. **Dizer o “mesmo” a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 108.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. VAL, Maria da Graça Costa. **Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais / caderno do professor – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007.**
- VARGAS, Mariana Daré; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. Efeito do uso de dicionários bilíngues pedagógicos sobre a produção escrita de aprendizes brasileiros de espanhol no tratamento das locuções espanholas. In: **II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem**, Cascavel: EDUNIOESTE, 2010. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simpósio%2001/EFEITODOUSODEDICIONARIOSBILINGUESPEDAGOGICOSOBREAPRODUCAOESCRITADEAPRENDIZESBRASILEIROSDEESPANHOL.pdf>. Acesso em 31/05/2017.

VERMEER, Hans. **Esboço de uma teoria da tradução**. Lisboa, Portugal: ASA, 1985.

XATARA, Cláudia; SECO, Mariele. Culturemas em contraste: idiomatismos do português brasileiro e europeu. In: **Domínios de Linguagem**, v. 8, n. 1 (jan./jun. 2014), p. 502-519. ISSN 1980-5799. Disponível em: <http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel>. Acesso em 12/06/2017.

WELKER, Herbert Andréas. **Dicionários. Uma Pequena Introdução à Lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

WERNER, R. **El diccionario bilíngüe y la enseñanza del español como lengua extranjera**. Hispanorama. n. 110, p. 75-84, ago. 2005.

ZIPSER, Meta Elisabeth. **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.

_____.; POLCHLOPEK, Silvana Ayub. **Introdução aos Estudos da tradução**. Livro EaD. Florianópolis, SC: LLE/CCE/UFSC, 2008.

Sites consultados e citados

<http://coordlinguasestrangeiras.ufsc.br/letras-espanhol/>

<http://dle.rae.es/>

<http://dlm.fflch.usp.br/traducao/851>

<http://portal.inep.gov.br>

<http://pos.letras.ufg.br/p/305-linhas-de-pesquisa>

http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/?page_id=949

http://www.let.unb.br/posrad/?page_id=68

<http://www.lle.cce.ufsc.br/docs/disciplina/a6b683e52d4ee576711b00e323b4a9a2.pdf>

<http://www.pget.ufsc.br/>

<http://www.pget.ufsc.br/>

http://www.pget.ufsc.br/curso/teses_e_dissertacoes.php

<http://www.pgletras.ufpr.br/>

<http://www.posletras.ufop.br/>

<http://www.ppglinc.letras.ufba.br/pt-br/content/a2-linhas-e-professores-atuando>

<http://www.ppgpoet.ufc.br/index.php/pt-br/a-poet/2014-05-27-14-54-51>

<http://www.ufmt.br/ufmt/un/secao/2860/meel>

https://es.wikipedia.org/wiki/Pap%C3%A1_Noel

https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/linha_pesquisas/index/cursoId:199

<https://www.ufrgs.br/ppgletras/linhasdepesquisa.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=kMImFhiwmOU>

ANEXOS

ANEXO I: Relatos pessoais seguidos dos glossários individuais.

Una Navidad de madre e hija

Autor: Aluno A1

En una casa de albañilería verde residen dos mujeres que se llaman P. y A., madre e hija, que pelean mucho durante todo el año. Sólo en la época de Navidad se divierten y ríen como nunca. En el día 01 de diciembre, ellas empiezan la decoración de navidad. Para eso, la hija saca todos los ornamentos de navidad de sus cajas mientras la madre hace té de manzana y canela con galletas de vainilla, en moldes de árbol, para las dos.

Las dos, mientras comen las galletas y beben el té, van poniendo la guirnalda en la puerta principal y las luces que se encienden y se apagan en la pared. Éstas adornan desde el pasillo de la entrada de la casa hasta la puerta de los cuartos. Por la tarde, comienzan el montaje del árbol de Navidad, colocando todos los adornos: las bolas, el festón plateado, las campanas, los muñecos de Papá Noel, los ángeles, las luces y la estrella dorada en la punta del abeto.

En el día 24 de diciembre, P. y A. creen ser el más importante, pues es el día de la cena de Nochebuena. En esta fecha, les gusta beber vino tinto y coca cola, preparando, desde temprano, todo lo que les gusta comer. No puede faltar el pavo, sin relleno, decorado con aceitunas y huevo hilado, arroz a la griega, torrijas, ensalada de mayonesa y empanada frita de pollo con aceitunas. De postre hacen un montón de dulces y delicias para pringarse los dedos: pastel de chocolate, flan, “*torta fria*”, “*brigadeiro*” y “*branquinho*”. Todo lo que sobra, ellas se lo comen al día siguiente, 25 de diciembre, asistiendo películas navideñas en su casa, como Jack Frost. Además de asistir películas, les encanta jugar “*escova*” escuchando siempre músicas navideñas, como “*Bate o sino*” e “*Noite Feliz*”.

Cuando llega la Nochevieja, la madre e hija preparan otra cena y todo lo que hacen tiene un significado místico y de suerte para las dos: la lenteja, que hay que comérsela de pie sobre la silla y el bacalao con carne de cerdo. También comen dulces de chocolate, como tartas, flan y galletas para endulzar sus vidas y beben una cava para festejar el año que va a venir. Así, las doce campanadas son celebradas en aquella casita verde con el estallar de la cava y mirando los fuegos artificiales, que son lanzados en la playa.

Por fin, después del año nuevo y regresando a sus respectivas rutinas, en el día 06 de enero, la madre y la hija, juntas, sacan todas las decoraciones y saben que, a pesar de tener diversos problemas, la navidad es un período mágico para las dos, aproximándolas mucho y, claro, siempre pensando que la próxima llegará en menos de 12 meses.

Glosario

A

Abeto o Árbol de Navidad – es un árbol artificial, típico de la fiesta de Navidad, utilizado como elemento decorativo, midiendo 50 cm de altura, de color verde y lleno de adornos.

Ángeles – son adornos utilizados en la época de navidad que se cuelgan en el árbol de Navidad, hacen referencia al Arcángel Gabriel, cuando éste anunció a María que ella sería la madre del Hijo de Dios.

Arroz a la griega – es un plato típico de la festividad Navideña, preparado con arroz parabolizado, cebolla, pimentón, uvas pasas, zanahoria y condimento verde.

B

Bacalao – es un pescado tradicionalmente consumido en la Nochevieja por poseer un significado de suerte para el año que vendrá.

Bate o sino – es un villancico brasileño, una canción que se refiere al nacimiento del niño Jesús y que las personas, normalmente, escuchan desde niños. Este villancico hace referencia al villancico llamado “Campana sobre campana”.

Branquinho – es un dulce típico brasileño, normalmente consumido como postre, preparado con leche condensada, margarina, coco y clavo de olor. Conocido también como *beijinho*.

Brigadeiro – es un dulce tradicional de Brasil, normalmente consumido como postre, hecho con leche condensada, chocolate en polvo, margarina y chocolate granulado. Conocido también como *negrinho*.

Bolas – son adornos utilizados en la época navideña, presentan diversos colores y sirven para colgar en el árbol de Navidad.

C

Campanas – son adornos rojos con brillos dorados, miden 3 cm, son puestas en el árbol de Navidad, característico de la época navideña.

Carne de cerdo – es un plato típico que se come en la Nochevieja representando suerte y progreso al año que llegará.

Casa de albañilería – es una casa construida con cemento, midiendo 100 m², compuesta por dos dormitorios, una sala, una cocina y un baño.

Cava – es un tipo espumante que es bebido en épocas de festividad, simboliza la conmemoración de ocasiones especiales, como la Navidad y el Año Nuevo.

E

Empanada frita de pollo con aceitunas – es una comida, no necesariamente típica de Navidad, preparada con obleas, pollo deshilado, aceitunas sin carozo, pimentón, cebolla y sal.

Ensalada de mayonesa – es un plato preparado con papas cocidas, cilantro y jamón picados, mezclados con yema de huevo igualmente cocida, agregada de vinagre y aceite.

Estrella dorada – es un adorno que se pone en la punta del abeto, representando esperanza y la llegada de los Reyes Magos hacia Belén para el nacimiento del niño Jesús y que se utiliza en la época de Navidad.

F

Festón Plateado – es utilizado en la época navideña, se cuelga con los demás adornos en el árbol de Navidad para adornarlo y dejarlo aún más bello.

Flan – es un dulce preparado con leche, yemas de huevo y azúcar, que se mantiene al baño maría en un molde, en forma de cono truncado, bañado con azúcar tostada.

Fuegos Artificiales - son artificios de pólvora que producen detonaciones y luces de colores, utilizados en la Nochevieja y lanzados de la playa con el propósito de diversión para las personas que los miran.

G

Galletas – son dulces rellenos de chocolate, preparadas con pasta de harina, azúcar y huevo, se dividen en trozos de diversas formas y se cuece al horno.

Galletas de vainilla – son dulces de sabor vainilla, hechas con harina, mantequilla, azúcar, esencia de vainilla y huevo, llevando incluso una decoración de glasé. Presentan un molde de árbol de Navidad, típico de la Navidad.

Guirnalda – es un adorno navideño, verde con un lazo rojo al centro, bolas de color rojo y ramos de flores dorados en las laterales, se cuelga en la puerta de entrada de la casa.

H

Huevos hilados – es un alimento decorativo, puesto arriba del pavo sin relleno, con formato de finos hilos, hechos con la yema de huevo y azúcar.

J

Jugar escova – es un juego de baraja, en que las personas participantes tienen que hacer 15 puntos para hacer crecer su monte y así hacer puntos. Para hacer una *escova* se debe “limpiar” la mesa, es decir, dejarla sin ninguna carta. Una vez acabada una mano se procede al recuento de los puntos que han obtenido cada uno de los jugadores, según las cartas de las que se adjudicará apoderado durante el juego, y en base a los criterios que se describen a continuación:

Por cada escoba que hayarealizado el jugador sumará un punto.

El jugador que tenga en su poder el siete de oros sumará un punto.

El jugador que tenga en su poder la mayoría de barajas con el número siete (incluso el de oros) sumará un punto. En caso de empate ninguno de los jugadores añadirá los puntos.

El jugador que tenga en su poder el mayor número de cartas será sumado un punto. En caso de empate entre dos o más jugadores, nadie añadirá puntos.

El jugador que tenga en su poder el mayor número de cartas del naipe de oros (10 en total), sumará un punto. En caso de empate entre dos o más jugadores nadie añadirá los puntos.

Para que haya un vencedor, el mismo debe hacer 15 puntos o más en la sumatoria.

L

Lenteja – es un plato preparado con el grano de lenteja, cebolla, aceite y *linguiçinha*, se trata de un plato típico de la Nochevieja por poseer una simbología de suerte para el próximo año y que debe comérselo en pie sobre la silla.

Linguïçinha – es un tipo de carne delgada, normalmente, preparada frita o asada y es utilizada en panes o como tempero en la comida.

Luces que se encienden y se apagan – es un adorno puesto en vuelta del árbol de Navidad, proporcionando belleza de colores verdes, rojos y amarillos. Además de la belleza, las luces, representan el nuevo amor de Jesús.

M

Muñecos de Papá Noel – son muñecos de 5 cm, colgados en el árbol de Navidad, es un adorno típico en la época de Navidad, representa la cara del Papá Noel, lleva ropas verdes y rojas.

N

Navidad – es el nombre dado a la fiesta realizada para la llegada de Jesús Cristo, se celebra desde el día 01 de diciembre hasta el día 06 de enero.

Nochebuena – es también llamada Víspera de Navidad, se trata de la noche de fiesta celebrada en el día 24 de diciembre, la cual los familiares conmemoran con la cena, dulces y regalos.

Nochevieja – es la última noche del año, conmemorada muchas veces en la playa, con cena, dulces y fiesta.

Noite feliz – es un villancico brasileño, habla del nacimiento del niño Jesús y que las personas, normalmente, escuchan desde niños. En español hay un villancico en común al brasileño llamado “Noche de paz”.

P

Pastel de chocolate – es una variedad de torta, preparado con chocolate en polvo, harina, leche, huevo, sal y levadura. Se clasifica como un postre.

Pavo sin relleno – es una ave característica de la festividad navideña, es consumida en la Nochebuena, asada, sin relleno, decorada con huevos hilados y aceitunas.

Playa – es una playa llamada “Garopaba”, con arena de superficie plana, conchas y diversas olas para surfear y disfrutar en el verano. En ese rincón hay mucha naturaleza y en la Nochevieja es montado un espectáculo con fuegos artificiales, que se puede mirar de casi toda la ciudad.

T

Tartas – son consumidas como postre, dulce hecho con bizcocho, manteca derretida, dulce de leche, con relleno de frutilla y leche condensada.

Té de manzana y canela – es una bebida hecha en el día 01 de diciembre, se trata de una simbología para preparar los adornos navideños. Este té presenta un significado navideño por poseer un olor agradable, así como es la Navidad: agradable. Además del olor, el color rojo del té también hace recordar a la Navidad.

Torrijas – es un plato típico de la Nochebuena, preparadas con pan, comida que Jesús compartió en la Santa Cena. La receta lleva pan, leche, huevo, azúcar, canela en polvo y aceite de oliva.

Torta fria – es una receta brasileña, preparada con pan de molde, pollo, mayonesa, cebolla, tomate y sal a gusto. Para decorarla, se utiliza zanahoria, aceitunas y palitos de papa.

V

Vino tinto – es una bebida a base de uvas, de color oscuro y alcohólico, muy consumida en la época Navideña.

Mi Navidad

Autor: Aluno A2

A mí me encanta el espíritu navideño, creo que es porque siempre nos reunimos con las personas que más amamos en la vida para festejar con alegría el nacimiento de Jesús Cristo. Normalmente celebraba con mi familia en “Belém do Pará”, pero como hoy vivo muy lejos de ellos, entonces conmemoro con mi amor y mis amigos más íntimos, para disfrutar de la espléndida energía navideña y la magia que flotan en el aire por casi todas las personas.

En la casa de mis padres y en mi casa, que comparto con una de mis mejores amigas y con mi novio, los preparativos navideños empiezan más o menos en el primer día de diciembre. Nosotros decoramos el arbolito natural de Navidad con muchas luces de bombillas navideñas, lazos, estrellas y bolas de colores, dorado o plateado, verde y rojo. En este mismo día, decoramos la casa con las figuras que más representan la navidad, el Papá Noel, un pequeño pesebre de los santos que tengo y hasta cambiamos las luces de casa por los colores verdes y rojos.

La Nochebuena es víspera de la Navidad, en esa noche hacemos las comidas para la cena. Esta suele ser después de la medianoche y uno de los platos que no pueden faltar es el bacalao que a mí me encanta su rico sabor y el “vatapá do Pará” con camarones, que es un plato típico de mi ciudad natal.

Además de las comidas saladas, tampoco pueden faltar las frutas, que hacen parte de los postres helados, entre ellos están la crema de “cupuaçu” y la crema de “bacuri”.

Cerca de la medianoche cuando todo está listo, nos reunimos en la mesa para rezar y agradecer por todos y todo de bueno que ha sucedido en el año. En seguida hablo con mi familia por teléfono. A la medianoche brindamos con vinos o cervezas y es un momento lindísimo, con una energía increíble en que nos deseamos, con abrazos y besos, una espléndida Navidad y toda la positividad. Después del brindis, ponemos una buena música y llega la hora en que intercambiamos los regalos, algunas veces hacemos el juego del “amigo secreto”, como lo vamos a hacer en este año para alegrar aún más la Nochebuena, en seguida nos comemos la rica cena y diferenciada de los otros días del año.

El día veinticinco es feriado, al mediodía, hablo otra vez con mi familia por teléfono y seguimos celebrando la Navidad, con el almuerzo de las sobras de la cena de la Nochebuena y también aprovechamos para descansar.

Glosario

A

Amigo Secreto - es un juego en que las familias y amigos suelen jugarlo en las fiestas de fin del año, se hace un sorteo con los nombres de los participantes y en la Nochebuena o en la Navidad, se intercambian los regalos con el amigo secreto, el que le tocó en el sorteo, pero los demás participantes no saben quiénes fueron sorteados y qué van a ganar de regalos.

Árbol natural - es un pino natural de tamaño medio, más o menos un metro de altura, que representa el árbol de Navidad, se decora con bombillas navideñas, lazos, estrellas y bolas de colores.

B

Bacuri - es una fruta nativa de la región tropical. El fruto es redondeado a oval, de 7-14 cm de largo, piel gruesa y amarilla, la pulpa es pegajosa, de color blanco y con semillas. El sabor es dulce, ácido e intenso con un aroma muy agradable; se utiliza para la elaboración de cremas heladas, jugos y otras recetas típicas.

Belém do Pará - es la capital del estado brasileño de Pará, ciudad más poblada del departamento. Es la "puerta" de acceso al norte de Brasil y el principal punto de entrada para la Amazonía.

Bolas de colores - son bolas navideñas de colores dorado o plateado, verde y rojo, que se cuelga en el árbol para adornarlo.

Bombillas navideñas - son luces navideñas que se encienden y se apagan, se ponen sobre el árbol navideño para adornarlo.

C

Cupuaçu - es una rica fruta tropical de un árbol típico de América Latina, principalmente de la zona de Amazonía. La fruta contiene una capa pulverulenta, semillas, la pulpa es mucilaginosa, de color blanco amarillenta, de sabor ácido y buen aroma; es utilizada para la elaboración de cremas heladas, jugos y otras recetas típicas.

E

Energía navideña - se trata del espléndido clima armónico de las personas y de los lugares, en que las personas se envuelven más con la fuerza de la Navidad y la magia que flota en el aire por casi todas las personas.

Espíritu navideño - es uno de los mejores sentimientos que despierta en todas o casi todas las personas, se trata del nacimiento de Jesús, cuando prevalece la fe y el ánimo de bondad, generosidad, solidaridad y el amor.

J

Jambú - es una rica hierba medicinal, cultivada en la región norte de Brasil. La planta es muy utilizada en la culinaria popular del estado de Pará, donde se utilizan como condimento culinario. Las hojas y las flores cuando masticados dan una sensación de hormigueo en los labios y en la lengua, debido

a su acción anestésica local y, por lo tanto, hay un sabor exótico y diferenciado de las otras hierbas.

Jesús Cristo - es la figura central del cristianismo y una de las más influyentes de la cultura occidental. En los textos sobre su figura, Jesús de Nazaret fue un predicador judío que vivió a comienzos del siglo I en las regiones de Galilea y Judea, y fue crucificado en Jerusalén alrededor de sus 30 años, bajo el gobierno de Poncio Pilato.

L

Lazos - es un tipo de adorno o cualquier otra cosa que imita la forma del lazo; los lazos son de cintas y se utilizan para adornar el árbol de Navidad.

N

Navidad - es la festividad religiosa que se celebra el nacimiento de Jesús Cristo, en el día 25 de diciembre. La festividad empieza más o menos en el primer día de diciembre, con las decoraciones navideñas, se festeja la Nochebuena, que es en el día 24 de diciembre y el último día de la festividad es después de la fiesta del fin de año y es cuando se guardan todos los adornos.

Nochebuena - es la noche del día 24 de diciembre, precede al día de la Navidad.

P

Papá Noel - es la figura navideña de un buen anciano, de ropa roja, que carga una gran bolsa llena de regalos para todos los niños; una figura que representa muy bien la Navidad.

Postre - son las cremas dulces y heladas hechas con las frutas *cupuaçu* y *bacuri*; estas suelen ser degustadas después de la “rica cena”.

Pesebre - es la figura del nacimiento de Jesús Cristo, tradicionalmente representa la celebración de la Navidad, se utiliza para decorar la casa en esa época.

R

Regalos - son objetos o cosas, dadas, ganadas o intercambiadas con cariño, suelen ser representativos de la Navidad, regalos especiales que se da para el “amigo secreto”, fiesta o eventos conmemorativos.

Rica Cena - Se trata de una cena diferenciada de los otros días del año por ser abundante, pues es una de las cenas que hay más variedades de comidas, ensaladas y postres. Ocurre en la Navidad, entre los días 24 y 25 de diciembre, más específicamente después de la medianoche del día 24.

V

Vatapá do Pará - es un plato típico del norte de Brasil, del estado de Pará, especialmente en la capital Belém, los principales ingredientes que lleva son, los camarones, el aceite de palma y la hierba de *Jambú*.

La Navidad

Autor: Aluno A3

El mes de diciembre es un período de muchas fiestas, siendo que en él ocurre una de las festividades más importantes del año para muchas personas,

La Navidad. Esa época es muy dedicada a las familias, que buscan reencontrarse en ese tiempo. Además de eso, también ocurren, en ese período del año, las festividades religiosas, con celebraciones en las iglesias para conmemorar el nacimiento de Jesucristo.

Durante el comienzo de ese mes, nos reunimos en nuestra casa, mis padres, mis hermanos y yo junto con nuestros parientes, mis tíos, mis primos, mis abuelos y también mis amigos, para hacer la decoración para la celebración de la navidad. En los árboles, colgamos adornos de bolas y algodón para parecer la nieve. Aparte, alrededor de mi casa y también en las plantas, colocamos luces coloridas, además de papá Noel, guirnalda y velas. Y así, toda la casa se queda en rojo con todos esos aderezos.

Mi familia conmemora ese evento el día 24 de diciembre, ya que la fecha 25 es reservada para el descanso. Con eso, empezamos la fiesta por la tarde, con el preparo de la cena, que es muy importante para nosotros, puesto que es el único momento en que todos los parientes están reunidos felices, dejando todos los males en el pasado.

En nuestra fiesta hay muchas cosas que no pueden faltar. Una de ellas es la entrega de regalos, como libros, juguetes, chocolates y también ropas. Además de eso, lo más importante son los platos para la cena, destacando el pavo, el arroz, las ensaladas, el salpicón, el pan dulce y los postres, como los pasteles y los helados. Tampoco pueden faltar las bebidas, como cava, vino, cerveza y refrigerante, y menos aún las músicas navideñas, como la “Noite Feliz”. Durante el día, la mayoría de las personas se ponen a charlar y a jugar cartas, para más tarde, a las 22 horas, cenar y después, entregar los regalos a la medianoche para todos.

Después de toda la fiesta, el día 25 es para descansar, porque todos los parientes ya se van para las playas para aprovechar las vacaciones y, el día 31, la Noche Vieja.

Glosario

A

Adornos de bolas - son bolas de plástico de diferentes colores, más o menos brillantes, que nosotros en mi familia utilizamos como adornos para los árboles navideños.

C

Cava - es un vino espumoso de color blanco o rosado, muy consumido durante la cena de la navidad. Siempre siendo alcohólico.

F

Festividades religiosas - son fiestas que normalmente tienen como objetivo celebra hechos relacionados a las religiones. Durante el mes de diciembre, el propósito de estas fiestas es celebrar la Navidad. En esas festividades muchas familias, como la mía, se encuentran en las iglesias para celebrar el nacimiento del niño Jesús.

G

Guirnalda - es una corona abierta, que puede ser hecha de flores, ramas o plástico y que suele ser colgada en las puertas de las casas como adorno. La guirnalda más utilizada en las fiestas de mi familia es de ramas verdes con un muñeco de papá Noel alrededor.

J

Jesucristo - es una de las figuras más importantes del cristianismo. Su nacimiento es festejado en las fiestas de Navidad. Representa la energía creativa y el nacimiento de la esperanza en tiempos de dificultad. Mi familia busca el Jesucristo en las iglesias para agradecer el año que está terminando.

N

Navidad - es una festividad anual, que ocurre en el día 25 de diciembre, en la que se conmemora el nacimiento de Jesucristo. Tradicionalmente, las familias suelen reunirse para celebrar la navidad, así también ocurre con la mía, visto que todos se encuentran para la fiesta.

Nochevieja - es la última noche del año. Así como mis parientes, muchas personas de Brasil van para las playas para mirar los fuegos artificiales.

Noite Feliz - es una música cantada en la noche del día 25 de diciembre en mi familia. Una canción muy característica de la cultura brasileña.

P

Pan dulce - es un bollo hecho de masa de harina, relleno con frutas brillantes o también hecho de chocolate. Un plato muy típico de la navidad, principalmente de mi familia.

Papá Noel - es un personaje muy típico en la época de la navidad. Suele ser utilizado como muñeco de adorno en las fiestas de navidad o también, ser representado por una persona que se disfraza con ropas rojas, gorro y barba blanca para entregar regalos a los niños. Luego, es mi Papá Noel es también así con todos los aderezos, apareciendo para entregar los regalos y golosina.

Pavo - es un plato muy tradicional en la festividad de navidad, principalmente en la Nochebuena. En la cena de mi familia, ese plato queda en el centro de la mesa, pues es la comida principal de la fiesta.

S

Salpicón - es un plato típico de la cena de mi familia hecho de verduras y de trozos de carne que es consumido frío.

La navidad

Autor: Aluno A4

La navidad es la fecha conmemorativa más importante para mi familia. A mi abuela le gusta decorar toda la casa en los primeros días de diciembre. Pero lo hace sola ya que no le gusta que otras personas opinen.

Hay un elemento decorativo que no se puede olvidar, el pesebre. El pesebre es compuesto por el niño que duerme en el pesebre, la Madre Santísima y José que lo miran, y por los animales, los pastores y los reyes magos.

A lo largo del mes de diciembre vamos arreglando la casa para que todo quede perfecto en la Nochebuena, ponemos luces que se prenden y apagan en

las puertas y ventanas. En la mitad del mes montamos el árbol de navidad con bolas de color y una linda estrella en la cumbre.

En la noche del día 24, que es la víspera de la navidad, mi abuela, mi madre y mis tíos van a la iglesia, mientras eso, mi tía y yo preparamos la cena. Puedo decirles que es una noche que se come mucho. Hacemos muchos entremeses y postres, pero cada año elegimos recetas diferentes para comer, pero es indispensable que haya helado. Después de la cena, es la hora que entregamos los regalos. A veces jugamos amigo-secreto, que consiste, básicamente en sortear apenas un miembro de la familia para regalar y mantener el secreto hasta la hora permitida para entregar el regalo, pero solo hacemos eso en los años que no tenemos dinero para comprar regalos para toda la familia.

Como todos en mi casa son adultos, no esperamos más a Papá Noel. En el día 25 toda la familia almuerza junta, y muchas veces invitamos amigos y vecinos para conmemorar esta fecha con nosotros.

Glosario

A

Amigo Secreto – es un juego en el que participan varias personas que se dan regalos entre sí sin que se sepa quién ha sido. Consiste básicamente en sortear apenas un miembro de la familia para regalar y mantener el secreto hasta la hora permitida para entregar el regalo. Se juega después de la cena de la Nochebuena, 24 de diciembre.

Árbol de Navidad – es un elemento simbólico y decorativo de la Navidad. Árbol de formato cónico, en el cual se cuelgan adornos en sus ramas. Es armando los primeros días de diciembre y es adornado con bolas de colores además de una linda estrella en la cumbre.

B

Bolas de color – es un adorno en forma de pelota que se cuelga en el árbol de Navidad, son de diferentes colores y en tonos brillantes. Dan al árbol de Navidad un aspecto alegre.

E

El Niño Dios - es la representación del hijo de Dios en la religión católica y es el personaje principal del pesebre.

Estrella - es un elemento que adorna la cumbre del Árbol de Navidad. La estrella significa renovación y esperanza, en el pesebre guía los Reyes Magos para que lleguen al Niño Dios.

N

Nochebuena – es la noche del día 24 de diciembre que se conmemora el nacimiento del Niño Dios y se celebra con los parientes más próximos. Es una Noche de una gran cena de postres y conmemoración.

P

Papá Noel – es un personaje legendario, de edad avanzada, que trae regalos a los niños a las 0 horas del 24 de diciembre y es uno de los principales símbolos navideños.

Pesebre – es la representación del nacimiento del Niño Dios. Es compuesto de varios personajes como los Reyes Magos, los animales y José y María que miran al Niño Dios. Se arma los primeros días de diciembre y se desmonta después de la llegada de los tres Reyes Magos, el día 06 de enero.

R

Reyes Magos – es un elemento decorativo del pesebre. Los tres Reyes Magos traen regalos al Niño Dios. Se dejan alejados en el pesebre y a lo largo del mes de diciembre se aproximan del Niño Dios para representar que están llegando con los regalos.

Hablar sobre la Navidad es hablar sobre mis padres

Autor: Aluno A5

Si no me doy cuenta de que se acerca la Navidad, mi mamá me hace acordar. En octubre, más o menos, ya empieza a hablar sobre la gran limpieza de la casa que ella y mi padre suelen hacer todos los años. Se limpian cosas a las que uno no puede dedicarse durante el año. Aparte, se hacen arreglos: mi papá se convierte en ingeniero, albañil y pintor. El año pasado, uno de los cambios del que más recuerdo es que una de las paredes del comedor ganó un nuevo color. Así empezamos nuestros preparativos tanto para la Nochebuena, como para finalizar el año y comenzar el próximo, porque a nosotros nos gusta mucho celebrar la Nochevieja.

Cuando llega diciembre, mi mamá trata de armar el árbol de Navidad con adornos que nos acompañan hace muchos años. Son esferas navideñas, miniaturas de elementos de la Navidad, como el Papá Noel y paquetes de regalos, además de las luces que se prenden y se apagan. El último pesebre del que tengo memoria es uno que mi madre puso no en el árbol navideño, sino sobre una gran piedra que hay en nuestra casa y donde ella hizo un rincón místico. La verdad es que, si no fuera mi madre, no creo que tendríamos decoración navideña. No hay muchas cosas, pero lo que hay está puesto con mucho cariño. A mí me gustan las velas que ella pone en el aparador de la sala o sobre la chimenea francesa y también la planta de Navidad.

A mi papá le tocan otras actividades más duras, relacionadas a algunos arreglos o cambios que se quieran hacer en la vivienda. Aparte de ayudar a limpiar los sitios más difíciles de la casa, concierta cosas, pinta, construye pequeños muebles... Este año ya ha empezado, está arreglando el jardín y haciendo una caja de compostaje.

Nuestra Nochebuena la celebramos el 24 de diciembre con una cena familiar. Toda mi familia, aparte de mis padres, mi hermano y yo, vive en Río Grande do Sul, en la región metropolitana de Porto Alegre. A veces vamos para allá, pero si nos quedamos en Florianópolis, hacemos la celebración en la casa de mis padres y a nosotros se suman la esposa de mi hermano – ¡ahora con mi ahijado! – junto con sus padres. En este día 24, mientras mi mamá prepara la cena, mi papá hace un mate para tomar con galletas navideñas. Hoy día, las compramos, pero hace algunos años solíamos tener las que mi abuela paterna

preparaba, las "galletas de la abuela Celonira", así las llamábamos. Siempre hay también el panetón. El mate recorre la casa, de la cocina al balcón. Para la cena mi mamá suele preparar un pavo adornado con huevo hilado y algunas frutas, arroz, *farofa*, una buena y linda ensalada y un rico postre - el más tradicional es su famoso *sorvetão*, un tipo de helado casero, otra receta de mi abuela paterna. Cenamos sobre las nueve de la noche, agradecemos, charlamos, bebemos e intercambiamos regalos, aunque cada vez más ellos estén poco valorados entre nosotros. En los últimos años, siempre nos ponemos de acuerdo de que no hace falta comprar regalos, y una de las razones principales es que intentamos hacer un viaje al final del año, así que ya es un gran regalo a todos. Un regalo compartido.

Me acuerdo de un año, el 2012, en que salimos de viaje mi mamá, mi papá y yo en auto hacia Chile y Argentina. El 24 de diciembre llegamos a la ciudad argentina San Martín de los Andes cuando ya avanzaba la tarde, no teníamos nada arreglado para la cena y sabíamos que todos los negocios, incluso los supermercados, cerrarían dentro de un rato. Nos apuramos y tratamos de comprar algunas cosas que nos fueron posibles en el mercado. En el apartamento que alquilamos preparamos una pasta y abrimos un vino. Nadie se puso ropas especiales. No hubo regalos, ni un árbol navideño, sino una flor clavada en la hierba de un mate. Y, de verdad, creo que fue una de las Nochebuenas de la que no me olvidaré jamás. Porque reunirse, estar de verdad juntos, con nuestras imperfecciones, pero sobre todo con nuestras bellezas, es lo que da sentido a una conmemoración navideña.

Finalmente, completamos nuestros ritos de fin de año con la Nochevieja. Juntos o separados, siempre encontramos una manera de preparar lentejas. Estar cerca del mar, ponerse ropas de colores claros, comer uvas... todas estas costumbres ya podemos repensar si nos conviene, pero no las lentejas. Es una tradición familiar por la prosperidad y por la suerte.

Glosario

A

Albañil - es el rol que desarrolla eventualmente el padre de la familia sólo para realizar pequeños arreglos en la vivienda.

Árbol de Navidad - es un abeto artificial de más o menos 1 metro de altura, decorado con adornos navideños, que se ubica en un rincón de la sala. Se usa el mismo árbol desde hace años.

C

Caja de compostaje - es un espacio construido en el jardín para destinar mejor los desechos orgánicos de la vivienda y, además, para que se produzca una buena tierra para sembrar. Su entorno es hecho de bambú y su piso de hormigón.

Chimenea francesa - es un hogar con una repisa de madera donde se ponen portarretratos, velas y otras cosas. Se utiliza mucho en el invierno para calentar el ambiente.

Comer uvas - es una costumbre familiar en la cena de Nochevieja. Ya no se cuentan cuántas se comen, lo importante es que no falten las uvas. Pero según la tradición popular, uno debe comer 12 uvas para tener suerte, cada uva representa un mes del año que entra.

F

Farofa - es una guarnición que tiene base de harina de mandioca/yuca a la que se agrega además de cebolla, alguna fruta seca típica de las cenas navideñas en Brasil, como la uva pasa.

G

Galleta navideña - se trata de un tipo de galleta que puede ser de miel, canela u otros sabores y que se caracterizan por sus formas de temas navideños, como árboles, muñecos de Navidad y estrellas.

H

Huevo hilado - es un ingrediente decorativo, comestible, hecho con yemas de huevo que se quedan como hilos y cuando se juntan se parecen a nidos.

I

Ingeniero - es la función que desempeña el padre de la familia excepcionalmente para proyectar pequeñas construcciones en la vivienda.

L

Lentejas - es un estofado de lentejas al que no se agregan muchas cosas, como suelen hacer otras personas. Se lo sazona con ajo, cebolla y hierbas, como alternativa a los condimentos de carne. Este estofado es uno de los platos principales de la cena de la Nochevieja.

M

Mate - es una bebida preparada con yerba mate y agua caliente. Se pone la yerba en un recipiente (en general es una calabaza/porongo), ese conjunto lleva el nombre de mate, y se le va poniendo agua caliente cada vez que se sirve a alguien. Es una bebida propia para compartir, típica del sur de Brasil, Argentina y Uruguay.

N

Navidad - es el día 25 de diciembre, antecedida por la Nochebuena. En este día es feriado en Brasil y se aprovecha para descansar. No se hace ninguna conmemoración tan elaborada como en la Nochebuena.

Nochebuena - es la noche en que se conmemora la llegada del día 25 de diciembre. La familia se reúne para una cena especial, con comidas típicas de esta fecha y a veces regalos, puesto que, para los cristianos, es como si fuera una fiesta de cumpleaños de Jesús Cristo.

Nochevieja - es la última noche del año, en la que se hace una cena o una fiesta para esperar la medianoche y dar la bienvenida al nuevo año, con cohetes y ritos, como comer lentejas estofadas, abrazar a la gente que esté junto, conocidos o aunque sean desconocidos que estén compartiendo el momento de celebración.

P

Panetón - es un pan dulce con frutas o con gotas de chocolate (una variación industrial más reciente), típico de las fiestas de fin de año, especialmente la Navidad. La masa tiene un sabor único, muy especial. Se dice que su origen es italiano.

Pavo - es un ave típica de las comidas navideñas en muchos países de Latinoamérica y Europa. Se suele hacer al horno, sazónada, a veces rellena con *farofa*, y adornada con frutas (ananá, ciruela). Es uno de los platos principales en la cena de Navidad de algunos hogares. Durante el año, es muy raro verlo en las refecciones e, incluso, en los supermercados.

Pintor - es la función que desarrolla el padre para cumplir algunas demandas en la vivienda, como pintar una pared y darle un nuevo color.

R

Rincón místico - es un lugar en que se aprovechó parte de una gran piedra sobre la cual la casa está construida y que se caracteriza por reunir objetos relacionados a la fe - cristales, velas, santos y una fuente de agua que está siempre prendida, para producir el sonido del agua en la naturaleza.

Ropas de colores claros - son prendas comunes, como camisetas, faldas, vestidos y pantalones, pero de colores claros, sobre todo el blanco, representa la simbología de atraer paz y buenas energías al año que se inicia.

S

Sorvetão - es una especie de tarta de helado muy casero con dos capas, una de leche condensada y la otra de crema de leche. Se sirve entera en un único recipiente y cada uno agarra su parte. La receta es tradicional de familia.

La Navidad en la familia Queda

Autor: Aluno A6

La navidad en mi familia es una fecha muy importante, pues es la única celebración que conmemoramos con mi abuelo. La fiesta empieza en el día 24 de diciembre. En ese día, cerca de la medianoche, nosotros nos reunimos en la casa de playa de nuestra familia para la cena. La comida es muy sabrosa y bien tradicional en mi familia. Mi abuela hace: pavo de navidad con frutas enlatadas, arroz a la griega, mayonesa, lomo y *farofa*. Pero, lo mejor de la cena es el postre, una receta que está hace años en la familia: *champanhota*. Un dulce de galletitas champagne, crema y chocolate.

La preparación de la Navidad empieza siempre en el primer día de diciembre, cuando mi tía segunda comienza a amontonar los adornos de navidad en la sala de la casa de playa de mis abuelos. Hay bolsas llenas de muñecos de pañuelo, botas de Papá Noel, pelotitas de cristal, guirnaldas, piruletas y pelotas de nieve. La casa se convierte en una verdadera confusión, pues nos quedamos todos juntos en la casa: mi mamá, mi papá, mi hermano, mis tíos y tías, mis primos y mis abuelos, desde el comienzo del mes de diciembre hasta el día 25. El primer a quejarse es mi hermano, pues a él no le gustan las festividades en familia, después es mi tío menor, que dijo que no hace falta todas esas fanfarronerías navideñas.

Como somos muchos, tenemos un defecto peleamos mucho y después es demasiado tarde para arrepentirse. Así, al final de la primera semana, mi abuela tiene que hacer sola la decoración, porque una parte de la familia ya se va a la playa o a los parques.

Entonces, al final de la semana ya está todo listo: los Reyes Magos y los Papás Noel, hechos en muñecos de pañuelos, por toda la casa, hasta en el sofá, lo que a veces dificulta para sentarse. El gran árbol con muchas pelotitas y una estrella, cerca de la ventana principal de casa y algunas veces, cuando toca a mi abuelo gastar dinero, nosotros ponemos las luces que encienden y apagan por todo el jardín delantero. Lo que se vuelve algo muy encantador de ver, pero, al final del mes, toda la familia se queja de dividir la cuenta de luz.

Contar lo que hacemos en los días antes de la Noche Buena es motivo para muchas carcajadas, pues somos una familia rara, nos gustan las ocupaciones libres, los juegos que no sirven para nada y las tareas sin plazo.

A causa de mis primos, dejamos para hacer las compras en las tiendas en el día 24 por la mañana, puesto que somos una familia muy unida, tenemos que hacer todo junto, aunque peleando. Todo año es la misma historia, mis tías desesperadas porque no van a dar cuenta de todo mientras mi mamá tiene que calmar toda la histeria colectiva y me abuelo se queda tranquilo fumando su cigarrillo.

Empezamos a arrumar la cena cerca de las ocho horas, antes que todos empiecen a pelear por las duchas, en la casa hay seis baños, pero como somos muchos ellos no son suficientes. Después de toda la familia lista, incluyo mi prima tercera, que es la más perezosa, empezamos a sentar a la mesa.

Mi primo menor hace una oración y entonces podemos servirnos. Además, cerquita de la medianoche empezamos a cambiar los regalos. Mi abuelo es el primero, pues no consigue quedarse despierto hasta muy tarde, así, él los entrega para los miembros de la familia y recibe los presentes que fueron comprados para él. Toda la familia se queda bebiendo vino o cerveza, comiendo la *champanhota*, bailando canciones navideñas, en especial la favorita de mi abuela: *Então é Natal*, de la cantante Simone, o jugando baraja, en la mayoría de las veces truco o canasta, hasta muy tarde.

En el día 25, nos despertamos casi en el momento del almuerzo y, amontonados en la tele, comemos la comida recalentada del día anterior. No hay que decir que en este día nos quedamos melancólicos, pues la mayoría de la familia se va a partir en el día 26, incluyo mi abuelo, y sabemos que solamente iremos nos reencontrar en la próxima navidad. Pero, es eso que nos vuelve una familia tan rara, a pesar de todos los problemas y peleas, nos reunimos todos los años para celebrar la Noche Buena.

Glosario

A

Árbol de navidad - es un objeto de decoración típico de la fiesta de Navidad que se usa por la tradición que empezó en el siglo VII a. C, donde los babilonios cortaban un árbol para dejar regalos debajo. Generalmente, na casa

de mi abuela, en la decoración de navidad, usamos un árbol de plástico y colgamos adornos como bolitas de colores de cristal, luces al rededor, muñecos de pañuelos, botas de Papá Noel y una estrella en la punta. Todos mis familiares ponen todos los regalos debajo hasta la medianoche de la Nochebuena.

Arroz a la griega - es una guarnición muy importante de la cena de Nochebuena, que toda mi familia come. Mi abuela la hace con arroz blanco y mistura pasas, zanahoria, arveja y pimienta roja y verde.

B

Botas de Papá Noel - es para mí la decoración más hermosa de navidad. Son botas rojas hechas de fieltros y bordes blancos de algodón en la punta. Hay dos tipos: las chiquititas que se pone alrededor del árbol y las mayores, que tienen el tamaño de una mano, y se cuelgan en los muebles. Las mujeres de mi familia las hacen durante el año y se usa por dos o tres navidades, hasta que se queden viejas.

C

Canasta - es un juego de baraja jugado principalmente, en la navidad, pero que también se juega en otras fiestas de mi familia. Para ganar hay que conseguir 5.000 puntos en varios juegos parciales. Suele ser jugado solo por los mayores de la familia en la madrugada de la Nochebuena.

Canciones navideñas - son canciones que tratan de la navidad, como el niño Jesús, los Reyes Magos y María, la madre de Jesús. Las oímos durante todo el día de la nochebuena, hasta el término de la cena de navidad.

Champanhota - es un postre tradicional de mi familia que está con nosotros por muchas generaciones. Se parece el postre *pavê* y es muy dulce. Es hecho de galletitas champagne, crema y chocolate.

E

Então é Natal - es una canción navideña muy conocida en el sur de Brasil, de la cantante brasileña Simone de Oliveira. Su temática es sobre la navidad y qué cosas buenas hacemos en el año para eso. Mi familia oye esta canción por todo el mes de diciembre, pues es la favorita de mi abuela.

Estrella de Reyes - es un adorno navideño que se cuelga en el topo del árbol de navidad y que tiene la forma de una estrella con cinco puntas. Puede ser de plástico o de cristal y generalmente es dorado, plateado o rojo. Es el adorno más grande de nuestro árbol de navidad y muy extravagante, pues tiene alrededor polvo fino dorado o plateado.

F

Farofa - es un plato típicamente brasileño que se hace con harina de yuca. Es un acompañamiento muy tradicional en la cena de navidad. En mi familia, se añade a la harina, tocino cortado en tiras y zanahoria ralladas.

G

Guirnaldas - es un adorno navideño en forma de círculo hecho con ramas de árboles artificiales. Hay pequeños papás Noel, pelotitas de cristal y lazos colgados al su alrededor. Se cuelga en la puerta de entrada principal de la casa de playa de mis abuelos.

L

Lomo - es uno de los platos principales de nuestra cena de navidad. No le gusta a toda la familia, pero hay que tener. Se hace en el horno y se mezcla miel por toda la carne. Después, se decora con cereza sin hueso, clavo de olor y huevo hilado.

Luces que se encienden y apagan - son luces eléctricas muy chiquitas, presas en un hilo, que mi familia pone alrededor del árbol navideño o en el jardín de la casa, en los árboles naturales. Suelen ser luces coloridas de color rojo, amarillo, verde, azul y generalmente, se encienden y apagan alternadamente.

M

Mayonesa - es una guarnición muy tradicional en mi familia, principalmente cuando se hace *churrasco*. Pero en la navidad, es común hacerla porque hay carne en la cena. Se hace con huevos, papas y zanahorias. Después se queda un tiempo, hasta que se enfríe, en la heladera, pues se come fría.

Muñecos de pañuelo - son adornos muy hermosos hechos de fieltros con las figuras de Papá Noel y de los Reyes Magos. Son rellenos de algodón u otro material, como espuma. Los ponemos sentados en los muebles de la casa, en el canto de la puerta y en los aleros de las ventanas.

N

Navidad - es una fiesta conmemorada en las familias cristianas para celebrar el nacimiento de Jesús Cristo. La celebración suele ser hecha en la fecha de 25 de diciembre, momento en que nos reunimos en familia y festejamos con mucha comida y cambio de regalos. En mi familia es la única celebración que pasamos todos juntos.

Nochebuena - es la noche del día veinticuatro para el día veinticinco de diciembre, en la que se conmemora el nacimiento del niño Jesús. En mi familia, es común que se haga una cena muy abundante, con varios platos de comidas, postres y bebidas.

P

Pavo de navidad con frutas enlatadas - si hay una comida que asocia todo el mundo a la cena de Nochebuena, esa es, sin duda, el Pavo de Navidad. Es la receta más tradicional de la navidad de mi familia y no puede faltar de ninguna manera. En mi familia, el pavo se hace regado en vino y se rellena con *farofa*. Para hacer la decoración, se pone alrededor frutas enlatadas como melocotón, cereza e higo.

Pelotas de nieve - son pelotitas afelpadas de color blanco que se cuelga en el árbol de navidad, parecidas con las de cristal. En mi familia es muy tradicional esas pelotitas en la decoración.

Pelotitas de cristal - son pelotitas coloridas de vidrio. Su material es transparente y se rompen fácilmente. Nosotros las colgamos en el árbol de navidad o en la guirnalda. Hay tamaños variables, unas más chiquitas y otras más grandes.

Piruletas - es un adorno que mi familia hace en la navidad y se puede comerlo. Es dulce y se puede hacer de galleta, chocolate o caramelo. Algunas veces los colgamos en el árbol en la Nochebuena y las personas sacan de allá

para comer, otras los ponemos en un pote de vidrio para decorar la mesa de la cena.

T

Truco – es un juego de naipes que se juega en equipo, en la mayoría de las festividades de mi familia, incluso en la navidad. Para ganar una mano de truco, se debe ganar dos de tres rondas y, para ganar la ronda, se debe colocar la carta más alta, según la regla de valores del juego.

La Navidad

Autor: Aluno A7

Esa es una historia que se pasó hace mucho tiempo, en un lugar que no quiero acordarme, donde vivían personas un tanto peculiares, pues esperaban ansiosamente la llegada de la navidad. Ahora tú debes estar preguntándote ¿Qué hay de peculiar en esto? Y yo te lo respondo: - Fíjate en la casa gris, aquella más al centro, entre la verde y la blanca. En ella vive una niña. ¿Puedes verla en la ventana? Entonces, es la dueña de grandes ojos azules los cuales te conducirán a este olvidado lugar rumbo a la peculiaridad.

- ¡Es navidad! - decían las personas por la calle.

Y ella las miraba por detrás de la ventana, con ojos y oídos atentos para lo que parecía ser el motivo de las relucientes luces y del repentino color rojo.

- ¡Es navidad! – anunciaban ellos con animación.

- Sí, es navidad - pensó - pero ella no sabía lo que era navidad.

Lo único que quería era poseer un poco de aquella felicidad ajena, entonces decidió hacer su propia navidad, al final no podría ser tan difícil.

Salió destinada por la casa en búsqueda de todo lo que relucía y de lo que era de color rojo. En un rato ya tenía todos sus adornos navideños, desde linternas, espejos, relojes, portarretrato, cojines, llaves, juguetes, botellas, floreros y hasta botones.

Vio que estaba bueno y sonrió.

Volvió a mirar por la ventana en búsqueda de otros elementos que compusiesen la tan desconocida navidad. Después de largas miradas percibió que había en todas las casas grandes árboles coloreados, llenos de pelotas más coloreadas aún. Decidió hacerse una también.

Corrió por la casa concluyendo que la silla del rincón de la sala quedaría buenísima envuelta por el albornoz verde. Sonrió una vez más al ver la belleza que se quedó su árbol - No hay árbol más lindo en el mundo - pensó.

En la calle todos volvieron a animarse y ella prontamente volvió a la ventana.

En una de las casas, la amarilla más al fondo, había un grupo de personas muy felices, todos se abrazaban como que hacía mucho no se veían.

- Talvez sean parientes – pensó.

- Talvez yo también deba invitar algunas personas para mi navidad - y así lo hizo.

Llamó a todos sus peluches, la señorita jirafa, el señor conejo, las dos primas ponéis, el primo elefante, la tía gata y el tío perro, hasta llamó el tío oso que solo come y nunca comparte nada.

Era sin duda una noche increíble.

Juntos hicieron la cena. Arreglaron los empanados de pollo, las papas fritas, los perritos calientes, las pizzas, las galletas, las palomitas, los saladitos, el helado, era un verdadero banquete navideño.

A las diez en punto cenaron.

Ella estaba tan orgullosa de todo lo que había hecho que casi se olvidó de los regalos. Más temprano había oído de personas de una de las casas, la azul más adelante, que la entrega de los regalos era el momento más importante de la Navidad - ¿Qué daré yo a mis amigos? - pensó.

Miró a su alrededor y sonrió por la tercera vez en la noche con la gran idea que le vino a la cabeza. Salió de su silla y dio un beso junto con un fuerte abrazo en la señorita jirafa, en el señor conejo, en las dos primas ponéis, en el primo elefante, en la tía gata y en el tío perro, hasta en el tío oso que solo come y nunca comparte nada.

Lo único que podría a darles era la reciente felicidad cercana.

¿Comprendes ahora cómo ella ha conducido este olvidado lugar rumbo a la peculiaridad?

...

¿No?

Pues bien, voy a contarte otra vez, pero ahora tienes abrir bien tus ojos para mirar los sencillos detalles que se esconden por detrás de cada palabra contada.

- Fíjate en la casa gris, aquella más al centro, entre la verde y la blanca...
Continúa...

Glosario

A

Albornoz - es una ropa, de color verde, utilizada para envolver una silla con el intuito de transformarla en una copia de un árbol.

Árboles - son los objetos coloreados que embelesan las salas en la desconocida fiesta de Navidad.

Adornos - son los diferentes objetos relucientes y de colores rojos que se utilizan para embellecer la casa y los elementos típicos navideños.

Ajena - es un estado el cual se encuentra el sentimiento de felicidad compartido por algunas personas.

B

Botella - es un recipiente de color rojo que se utiliza como adorno navideño.

Botones - son los objetos pequeños utilizados en las piezas de ropas de la familia.

C

Cojín - es una pieza utilizada para adornar el sofá.

Conejo - es un animal de peluche con características de un conejo y unos de los miembros del banquete navideño.

E

Elefante - es un animal de peluche con características de un elefante y unos de los miembros del banquete navideño.

Espejo - es una superficie hecha de una placa de vidrio que refleja personas u objetos y que es utilizado como adorno navideño.

F

Flojero - es un vaso de color rojo que contiene rosas y que se utiliza como adorno navideño.

G

Gata - es un animal de peluche con características de una gata y unos de los miembros del banquete navideño.

Galleta - es un alimento asado, dulce, que suena ser redondo, hecho con harina, azúcar, leche y huevos.

H

Helado - es un postre, que se somete a congelación, hecho con leche y chocolate.

J

Jirafa - es un animal de peluche con características de una jirafa y unos de los miembros del banquete navideño.

Juguetes - son los pequeños objetos femeninos y/o masculinos, hechos para la diversión de los niños.

L

Llave - es un utensilio de color plata que se utiliza para abrir o cerrar las puertas y que sirve como adorno navideño.

Linterna - es un pequeño objeto rojo que se utiliza para proyectar luz, también sirve como adorno navideño.

N

Navidad - es una fiesta desconocida que se suele celebrar con parientes o amigos en un día desconocido. Pero para los cristianos esa fiesta se celebra en los días 24 y 25 de diciembre.

O

Oso - es un animal de peluche con características de un oso y unos de los miembros del banquete navideño.

P

Palomita - es un aperitivo hecho con granos de maíz que se consume durante los momentos felices.

Parientes - son los miembros de una familia.

Peculiar - es el atributo que se utiliza para distinguir las personas de una ciudad u otra.

Pelotas - son objetos coloreados, utilizados para adornar los árboles.

Peluches - son unos muñecos de tela con formato de animales.

Perro - es un animal de peluche con características de un perro y unos de los miembros del banquete navideño.

Perrito caliente - es un pan asado relleno con salchicha, generalmente aderezado con salsa de tomate y mostaza.

Pizza - es un alimento asado, que suena ser redondo, compuesto por masa, queso y otros ingredientes más.

Poni - es un animal de peluche con características de un poni y unos de los miembros del banquete navideño.

Portarretrato - es una gran moldura de plata que contiene las fotografías de la familia y que se utiliza como adorno navideño.

R

Regalos - son objetos que se dan como una demostración de afecto en la desconocida fiesta de Navidad.

Reloj - es un pequeño dispositivo de color rojo que mide el tiempo y que es utilizado como adorno navideño.

Relucientes - son objetos que emiten o reflejan luz.

La Navidad

Autor: Aluno A8

Ah, Navidad, como me cuesta recordar de usted tan lejos de casa, de mi familia, de mi infancia... Parece que fue ayer que esperaba ansioso por la mañana del día 25 de diciembre, cuando abría los tan soñados regalos bajo el árbol de Navidad... Irremediamente el tiempo pasó, no soy más el mismo de aquellos días de inconsciente alienación infantil, pero debo confesar que esa inexplicable sensación que acompaña las creencias me fascina hasta hoy. Esa sensación mágica en creer en una cosa que no existe, como Papá Noel, Conejo de Pascua, Ratón Pérez, entre otros inconsistentes que no vale la pena enumerar. Parece que hay algo de estimulante en encontrar cosas que no precisan ser explicadas, o no deben ser...

Esa semana de diciembre, hablando con un amigo en la Avenida 9 de Julio, cerca de la oficina de la empresa me sentí invadido por esa oportuna inquietud que atormenta los padres en esa época del año cuando me preguntaron cuál era el mejor momento para decir toda la verdad por detrás de la Navidad a un niño. Como no soy padre ni tengo ambición por serlo tan temprano, acabé formulando la desmedida respuesta de que no se molestase pensando en algo que el tiempo solucionaría. Parece un poco cruel de mi parte, pero conociendo mi historia entenderá de lo que hablo.

Vengo de Brasil, más precisamente del interior de Minas Gerais, de la ciudad histórica de Ouro Preto. Jamás he visto nieve, tampoco comprendí el verdadero sentido de montar una conífera falsa en el rincón de la sala de estar, adornada con esferas, lazos, luces, aquella estrella de Belén brillante y sus copos de algodón "nevados", siendo que ni el árbol ni la nieve existen en mi país tropical. Entendía que simbolizaba la Navidad y solo eso bastaba para que viviese días de alegría, pero cuando acababan las conmemoraciones no podía

dejar de preguntarme sobre la distancia de esa tradición germánica. Esas cuestiones surgían a medida que crecía, contribuyendo progresivamente para la inminente revelación de la temida verdad que tardaba en cuestionar en mi corta edad. La existencia del Papá Noel. Como he dicho, era cuestión de tiempo hasta la realidad mostrarse delante de mí, pero procuraba alejar la posibilidad como modo de legitimar la existencia del pino falso de mi casa y el paradero de los regalos. Desafortunadamente mis padres también se preocupaban con mi ingenuidad infantil y en la forma de la sana imprudencia de ellos ha sido expuesto a la implacable realidad...

Estoy hablando de un domingo, día 24 de diciembre del año 1988. Era una noche calurosa de Navidad brasileña, habitual antítesis del árbol que adornaba mi sala y alimentaba mis expectativas hacia el día siguiente. Estaba de camisa roja *Hering*, pantalones vaqueros genéricos de la *Renner* y tenis *All Star*. Sé que debe admirar que me recuerde de tantos detalles, a veces hasta a mí me sorprende la eficacia de mi memoria para acordarme de algo tan doloroso, debe ser efecto del infortunio trauma a sellar mis recuerdos con una tinta permanente. Preferiría retrasar ese relato cuanto antes y ahorrarme de esas recordaciones, pero considerando la inquietud de mi amigo y de los muchos padres de turno, creo que recapitular ese día sea extremadamente válido, por lo tanto, sigo con mi relato.

La mesa estaba servida para la cena, con toda su abundancia. Me acuerdo del mantel navideño, las servilletas rojas, los cubiertos de plata ordenados con esmero por mi abuela, los platos de porcelana, las bellas copas de cristal que mi madre guardaba a siete llaves todo el año, los platos de arroz navideño, el puré de manzanas, la “*farofa*” con frutos secos, el lomo de cerdo calentito y el clásico pavo relleno. Todo estaba delicioso, no puedo negar. Seguramente fue mi mejor recuerdo de aquella noche, quizá porque en ese momento aún estaba contagiado por la magia navideña y no imaginaba lo que estaba por venir. Después de haber terminado la harta cena con un pan dulce de chocolate toda la familia se reunió alrededor de la chimenea (sí, tenemos chimenea) para “el gran momento”, pensaba ingenuamente tratarse del cambio de regalos que se hacía todos los años en mi casa, ingrata esperanza... Miraba fijamente hacia mis familiares, había algo de sospecho en sus rostros sonrientes, mis padres me llevaron hacia el centro del sofá, asiento de camarote en frente de la chimenea. Todos estaban ansiosos para el momento. Todo no pasó de 3 minutos, pero se han pasado los minutos más acelerados de mi vida, los últimos de magia de mi niñez.

Tentaba entender el silencio de la espera, cuando un sonido extraño resonó de la chimenea. En ese momento todos acompañaban atentamente el ruido con la mirada vidriosa, el “espectáculo” estaba empezando... Miré unas piernas saliendo poco a poco de la chimenea, vestían un pantalón desteñido, que sucio por el hollín intentaba simular el rojo. Ciertamente ya deben saber lo que era aquello, creo que ahora quedó clara la idea de mis padres. Para mi desesperación un grito rompió el silencio, venía de la chimenea... Era mi tío que gritaba, denunciando su identidad. De repente, como por arte de magia todo

mi encanto navideño se acabó, no existía Papá Noel, ni trineo mágico, ni casa en el Polo Norte, todo no pasaba de una historia para niños. La verdad era pesada y embarazosa, mi tío se quedó atrapado en la chimenea y no había magia que lo sacase de allí... Hubo bombero, hubo sangre, hubo gente llorando y conmoción general, se ha ido la belleza de mi navidad...

Glosario

A

All Star - son zapatos de caucho y tejido producidos por la compañía estadounidense Converse que mantiene operaciones desde principios del siglo XX. La marca sigue siendo muy famosa en Brasil, así como en fines del año 1988, época de la narrativa.

Antítesis - es una persona o cosa enteramente opuesta en sus condiciones a otra: “La noche calurosa del verano brasileño es una antítesis natural del pino de Navidad, típico de las regiones de invierno riguroso”.

Árbol de Navidad - es un elemento decorativo, típico de la fiesta de Navidad. Tradicionalmente suele emplearse una conífera de hoja perenne, destacando entre ellas las especies de abeto (*abies nordmanniana*). En la actualidad también está muy popularizado el uso de árboles artificiales, de plástico y otros materiales sintéticos. Se lo decora con adornos como bolitas de colores de cristal u otro material menos frágil, luces, estrellas, lazos, espumillones, guirnaldas u otras decoraciones.

Arroz navideño - es un plato de arroz que se come especialmente en la Navidad. Lleva uvas pasas blancas y negras, albaricoques, castañas y nueces.

Atrapado - es el acto de quedarse bloqueado, obstruido, sin espacio para salir de un lugar.

Avenida 9 de Julio - es una de las arterias principales de la Ciudad de Buenos Aires, capital de la República Argentina. Es conocida por ser uno de los íconos arquitectónicos más famosos del planeta, por emplazar en el cruce con la Avenida Corrientes al Obelisco y por ser la vía más ancha del mundo. Es un lugar donde la gente se cita para encuentros de diversa índole.

C

Casa en el Polo Norte - es un lugar ficticio atribuido a la casa del Papá Noel. Según el imaginario popular se trata del sitio donde se fabricaban los regalos de Navidad para todos los niños.

Chimenea - es un conducto para que salga el humo que resulta de la combustión de la leña que se hace para calentar una casa en los días fríos.

Conejo de Pascua - es uno de los símbolos de la festividad de la Pascua que representa nacimiento, esperanza de vida en la religión cristiana. Esta figura está representada por un conejo imaginario que deja huevos de chocolate el día de Pascua.

Conífera - es un árbol o de un arbusto de hojas persistentes, aciculares o en forma de escamas.; p. ej., el ciprés, el pino o la sabina. Al adornar pinos de este género en países europeos de invierno riguroso surgió la tradición del Árbol

de Navidad, que sigue contemplando la conífera en todo el mundo, incluso en países tropicales donde ese árbol no crece naturalmente, como en Brasil.

Copas de cristal - es un tipo de vaso con pie para beber, utilizado generalmente para el consumo de bebida alcohólica como vino. Puede ser de vidrio, pero en las ocasiones más importantes como la cena de Navidad, suelen ser de cristal.

Copos de algodón “nevados” - es una especie de espuma de algodón utilizado para adornar el árbol de Navidad simulando la nieve.

Cubiertos de plata - juego compuesto de cuchara, tenedor y cuchillo. En las ocasiones más importantes, como la cena de Navidad suelen ser de plata.

D

Desteñido - dicho de una cosa: Apagada, mustia, sin fuerza. “Miré unas piernas saliendo poco a poco de la chimenea, vestían un pantalón desteñido, que sucio por el hollín intentaba simular el rojo”.

Día 24 de diciembre - es el día de la cena de Navidad en que toda familia se reúne para celebrar la vida y fraternizar.

Día 25 de diciembre - es el día de Navidad en que se conmemora el nacimiento de Jesucristo. En ese día es tradicional abrir los regalos bajo el árbol navideño.

E

Esferas - son bolas de Navidad coloridas utilizadas para adornar el árbol navideño. Las esferas son de vidrio, porcelana, yeso, plástico etc. Según la creencia cristiana simbolizan los dones de Dios a los hombres (sabiduría, entendimiento, ciencia, consejo, piedad, fortaleza, temor a Dios). Cada esfera representa una oración, el color de las mismas depende de su intención.

Estrella de Belén - es según la tradición cristiana, el astro que guio a los Magos al lugar del nacimiento de Jesucristo. En la decoración navideña la estrella es colocada en la punta del árbol, para representar la fe que debe guiar la vida del cristiano.

F

Farofa con frutos secos - es un acompañamiento tradicional y típico de la cocina brasileña cuyo ingrediente principal es la harina de mandioca, generalmente añadida a algún alimento graso junto con otros ingredientes, tales como: judías carillas, mijo, bacon torrado, chorizo frito, huevos, salsas, cebollas, bananas entre otros. En la cena de Navidad se añade frutos secos, como pasas de uva blancas y negras, albaricoques, castañas y nueces.

H

Hering - es una red brasileña de tiendas de ropa. Su producto principal son las remeras coloridas.

Hollín - sustancia crasa y negra que el humo deposita en la superficie de un objeto.

L

Lazos - son cintas rojas y doradas que sirven de adorno para el árbol de Navidad. Siempre se ha pensado que los lazos representan la unión de las familias y personas queridas alrededor de dones que se desean dar y recibir.

Lomo de cerdo - es un corte de carne del cerdo que están junto al espinazo y bajo las costillas del animal. Suele tener una forma cilíndrica. Es un plato típico de la cena de Nochebuena que se condimenta con sal, pimienta y limón y es asado al horno.

Luces - son pequeñas lámparas coloridas interconectadas que adornan el árbol de Navidad. Representan la luz de Cristo y las oraciones que se realizan durante el Adviento.

M

Mantel navideño - es un mantel que sirve para cubrir la mesa adornado con ilustraciones con motivos navideños con dibujos de Papá Noel y el árbol de Navidad. Sus colores son el rojo y el verde,

Minas Gerais - es una de las 27 unidades federales de Brasil. Está localizado en la Región Sudeste de Brasil. Su capital es Belo Horizonte.

Mirada vidriosa - es una expresión que designa un modo de mirar, una expresión de los ojos fija en un punto.

N

Navidad - es una festividad anual en el mundo cristiano en la que se conmemora el nacimiento de Jesucristo en el día 25 de diciembre. En la Navidad existe la costumbre de intercambiar regalos bajo el árbol navideño.

Niñez - es un período de la vida humana, que se extiende desde el nacimiento a la pubertad.

O

Ouro Preto - es un municipio brasileño del estado de Minas Gerais. Se trata de una de las ciudades más importantes de la historia del Brasil, albergando varios de los monumentos más relevantes del 'Ciclo del Oro'. Fue declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO.

P

Padres de turno - es una expresión usada para referirse a los padres que están preocupados por la seguridad de sus hijos.

Pan dulce - es un postre tradicional de Navidad. es un bollo hecho tradicionalmente con una masa de tipo brioche, pasas y frutas confitadas (naranja, cidra y limón)., pero como ni a todos les gustan los frutos, actualmente existen otros rellenos con gotas de chocolate. Tiene forma de cúpula y la masa se elabora con harina, levadura, huevos, mantequilla y azúcar.

Pantalones vaqueros - es una prenda de vestir con dos perneras que, generalmente, cubre desde la cintura hasta los tobillos. Generalmente confeccionados de tela de mezclilla o jean.

Papá Noel - es un personaje legendario que según la cultura occidental trae regalos a los niños en la Navidad (la noche del 24 al 25 de diciembre).

Pavo relleno - es un plato típico en la cena de Nochebuena, relleno con picadillo de carne de cerdo, harina de mandioca, miga de pan, almendras, pasas de uva blancas y negras, albaricoques, castañas, nueces y manzana. Es adornado con compota de frutas como piña, albaricoque, higo y cerezas marrasquino.

Platos de porcelana - son platos de material de cerámica fino, brillante y generalmente traslúcido, que se inventó en China. Suelen ser usados en ocasiones especiales como la cena de Nochebuena en función de su delicadeza.

Puré de manzanas - es un puré que acompaña el pavo relleno y el lomo de cerdo en la cena de Nochebuena. Hecho con manzanas, agua, jugo de limón y azúcar.

R

Ratón Pérez - es un personaje de leyenda muy popular entre los niños españoles e hispanoamericanos. Cuando a un niño se le cae un diente de leche, lo colocará debajo de la almohada y, mientras duerme este ratón mágico se lo cambiará por un pequeño regalo, dulces o monedas.

Regalos - es lo que se da a alguien sin esperar nada a cambio, como muestra de afecto o agradecimiento. Se suele regalar en época de Navidad.

Renner - es una red popular brasileña de tiendas de prendas y accesorios para el público femenino, masculino e infantil.

S

Servilletas rojas - son pequeños trozos de paño o papel que se utilizan en la mesa para limpiarse los labios y las manos.

T

Trineo mágico - es un carruaje utilizado por Papá Noel para llevar los regalos a todos los niños alrededor del mundo. Según el imaginario popular era tirado por renos mágicos.

Tradición navideña de mis familias

Autor: Aluno A9

Soy de una familia de papás separados y festejo la navidad con dos familias. En el día 15 de noviembre, en la casa de mi mamá, empezamos a adornar la casa con luces que prenden y se apagan, que ponemos también en el árbol de navidad – blanca como si fuera de nieve - también lo adornamos con muchas bolas coloridas y moños, sin faltar la estrella grande y dorada que colocamos en la punta. Cuando voy a la casa de mi papá y de mis abuelos, las casas también ya están bastante adornadas con muchas luces y colores, dando la idea de felicidad, creo que por haber muchos niños en mis familias.

En la Noche buena, 24 de diciembre, la costumbre de pasar con la familia de mi papá en la casa de mi abuelo o mis tíos abuelos. En nuestras celebraciones navideñas siempre hay mucha música, llevamos cada uno sus instrumentos musicales - guitarra, bajo, saxofón, batería, micrófono, cascabel - todos cantan y tocan algún instrumento ya que la música encanta a todos de la familia. Cenamos todos juntos la comida elegida por la pareja responsable por la fiesta –cada año hay una pareja responsable - después vamos a comer los muchos postres son hechos con un día de antelación – grades helados, panes dulces, pasteles y frutas. Luego después cambiamos los regalos, cada uno con su pequeña familia, y no regalos caros como en la mayoría de las familias que conozco, siempre simples regalos.

En 25 de diciembre, me reúno con la familia de mi abuela (mamá de mi mamá), también cada año en uno de los tíos abuelos, almorzamos todos juntos la comida que cada familia, de 4 a 5 personas, lleva. Hay también mucha música, aunque en la familia de mi mamá siempre ponemos música electrónica. A todos nosotros, nos gustan la música y el baile. Después del almuerzo y de los postres –los pasteles, los panes dulces, las muchas frutas - el Papa Noel distribuye los regalos. Como hay varias familias en el mismo local, así como en la familia de mi papá, la mayor parte de los regalos no son cambiados por todos de la gran familia sino por las pequeñas familias.

Por fin es muy bueno poder estar con la gran y mayor parte de las grandes familias. En general realizamos fiestas semestrales organizadas en el grupo de *whats app*. Cada fiesta se realiza en la casa de un tío, por orden alfabético, pero no con tanta gente como en la Navidad. La Navidad es una fiesta que es preparada a lo largo de todo el año, esperada por todos, aquellos que tienen mucho contacto o aquellos que se ponen más lejos de las reuniones echas en otros momentos del año.

Glosario

A

Árbol de navidad - es un árbol de plástico, una réplica de un árbol natural, que se pone llena de adornos y sirve como uno de los indispensables adornos navideños en que se ponen presente en mi casa.

B

Bolas coloridas – son pequeñas bolas, cada una de un color, que sirve como uno de los adornos que se pone en el árbol de navidad. En mi casa usamos colores azules, amarillentas, doradas, plateadas, rojas, verdes, rosas y naranjas.

C

Cascabel - es un instrumento musical hecho con bolas huecas de metal con trocitos de metal en su interior que al moverla las bolas hace sonido, como cencerro, guisos. Es uno de los instrumentos que no pueden faltar en la banda de la familia de mi papá por ser un instrumento simple que cualquier uno de nosotros sabemos usar.

E

Estrella grande – es un adorno que, en la casa de mi mamá, mi papá y de mis abuelos tiene color dorada o plateada. Se presenta en el topo de mi árbol navideño.

F

Familias – son ellos: la familia de mi mamá: sus tíos, abuelos, tíos abuelos, primos, hermanos, sobrinos. Además de esos, hay también la familia de mi papá. Las dos familias no festejan juntas.

G

Grandes helados - son helados hechos con huevos, azúcar, achocolatado, leche, leche condensada y crema de leche. Generalmente son hechos en casa, por las primas de mi mamá que ya lo llevan prontos y los ponen

en el congelador en el local de la fiesta hasta la hora de comer. Difícilmente este postre es comprado.

L

Luces que prenden y se apagan – son las luces que están en conjunto constituyendo un fio de un tamaño que sea suficiente para rodear todo el árbol de navidad. Cuando se prenden tienen un color. Después, se apagan y cuando vuelven, vienen prendidas con otro color, de manera alternada y constante. Sirven para adornar el árbol de navidad y a la casa de mi mamá en la época navideña. También las encuentro en la casa de mis abuelos y de mi papá.

M

Moños - son lazos de cintas, en mi casa generalmente rojos, dorados o plateados, que sirven como adornos de navidad, tanto para mi casa cuanto para mi árbol navideño.

Música electrónica - son músicas escuchadas por la familia de mi mamá en la navidad a través de una caja de son. Músicas como sertanejos, pagodes, vanerões y pops internacionales.

N

Noche Buena - Es la noche que antecede la mañana navideña. E, se celebra, en mi familia, la gente se reúne en esa fecha para celebrar, el nacimiento de Jesús, que es una tradición cristiana.

P

Panes dulces - También llamados de panetones, son panes, en forma de cúpula, rellenos de pasas y frutas confitadas, son postres tradicionales en la época navideña. En mi navidad siempre alguien los lleva como uno de los varios postres que son llevados por todas las pequeñas familias.

Papa Noel - También llamado Santa Claus, San Nicolás, Viejito (o viejo) pascuero, es una figura de un hombre gordo con barba grande y pelos blancos que viste ropa roja con detalles blancos que trae regalo a los niños en el día de la navidad. Generalmente, en mi familia, es un tío con la barriga gorda, con pelos y barba blanca que representa a esa figura.

Pasteles - También llamados de tartas o tortas, son postres que, en general son hechos de chocolate blanco o negro, que mi familia sirve como unos de los postres navideños. En mi navidad siempre alguien los lleva como uno de los varios postres que son llevados por todas las pequeñas familias.

La Navidad

Autor: Aluno A10

En mi familia la celebración de Navidad empieza cuatro semanas antes del día 25 de diciembre, con la limpieza del hogar para la recuperación de la pureza del ambiente. Después se hace el montaje de la decoración en la parte interna de la casa. Ponemos la guirnalda en la puerta de entrada, cuyo significado es traer protección, abundancia y dar la bienvenida a la Navidad. El árbol, lo armamos en uno de los rincones de la sala, lo adornamos con luces, moños, bolas y una estrella en la cumbre, la cual simboliza el guía de los Reyes

Magos hasta el local de nacimiento de Jesús. Cambiamos los manteles, los tapetes y las alfombras por otros que llevan estampas navideñas.

El día 24 de diciembre, víspera de la Navidad, cenamos en familia - yo, mi marido y mis hijos - alrededor de las veintitrés horas. Preparamos una cena especial, con pavo relleno, decorado con melocotón y rodajas de piña. Los acompañamientos son esmerados: ensalada de manzana con mayonesa, *farofa*, *stroganoff* de gamba, patatas paja y arroz. Hay también *panetones* y postres. Las recetas de los postres son tradicionales de familia: la *cassata italiana* y el postre de fresa, crema y chocolate. Las bebidas que hacen parte de esa celebración son vino, cerveza y gaseosa. Oímos villancicos y oramos antes de cenar.

En el día de Navidad, 25 de diciembre, nos despertamos temprano para cambiar los regalos, los cuales son puestos debajo del árbol por Papá Noel, el cual normalmente yo lo represento. La familia se reúne una vez más para el almuerzo de este día, que es compuesto, normalmente, con lo que ha sobrado de la Nochebuena.

El 6 de enero, el día de los Reyes Magos, es el momento de deshacer el árbol y sacar a todos los adornos. En esta fecha se termina la temporada de Navidad.

Glosario

A

Árbol - es un pino cónico y verde, artificial, mide un metro de altura. En época de Navidad se arma en uno de los rincones de la sala. Es un objeto que sirve para adornar con luces, moños, bolas y una estrella en la cumbre. En el día de la Navidad son puestos los regalos debajo de él.

B

Bolas - son adornos redondos de varios tamaños, rojos y brillantes que se cuelgan en el árbol de Navidad. El color rojo representa las peticiones de esperanza y renovación.

C

Cassata italiana - es un postre de creme con almíbar de chocolate.

E

Estrella - es un adorno de Navidad con cinco puntas que se pone a la cumbre del árbol navideño. Simboliza el guía de los Reyes Magos hasta el local de nacimiento de Jesús.

F

Farofa - es un acompañamiento tradicional brasileño, hecho con harina de mandioca, aceite y condimentos al gusto, tales como: corazón, molleja, hígado de pavo, chorizo frito, perejil, cebolleta y cebolla.

G

Guirnalda - es un adorno navideño circular hecho de tranzado de follaje y flores artificiales, lazos y bolas que se cuelga en la puerta de entrada de la casa. Representa todo lo bueno de la Navidad para los ojos de quienes lo miran y los corazones de los que lo entienden.

L

Luces - son pequeñas lámparas coloridas unidas por un hilo envueltas en el árbol navideño. Representan las velas, las cuales simbolizan la luz de Cristo.

M

Manteles - son unos tejidos utilizados para proteger la mesa durante las refecciones. En la época navideña son usadas con estampas referentes al tema, llevan colores verde y rojo, presentan dibujos de bolas, moños y guirnaldas.

Moños - son lazos de cinta que adornan las puntas del árbol. Hechos a mano, con cintas anchas y doradas.

P

Panetones - son panes dulces con frutas confitadas. Es un dulce típico de la Navidad, originario de Italia.

Protección - es la inmunidad a malos acontecimientos. La intención es resguardar la familia de molestias, atritos y sufrimientos.

Pureza - es la energía positiva. La limpieza de la casa es un ritual para sacar las cosas sucias del ambiente y traer para el campo espiritual la paz y la armonía de la familia.

R

Reyes Magos - son ellos, Baltazar, Melchor y Gaspar, los tres reyes que fueron guiados por la estrella guía, visitaron al niño Jesús en su local de nacimiento. El 6 de enero es considerado su día, es el momento de deshacer el árbol y sacar todos los adornos navideños. En esta fecha se termina la temporada de Navidad.

S

Strogonoff - es una comida de origen rusa, muy popular en Brasil, principalmente en ocasiones especiales, como en víspera de Navidad. Es hecho de carne, pollo o gamba guisado con tomate, cebolla, salsa de tomate, crema de leche y champiñón.

T

Tapete - Tejido que adorna el centro de las mesas, cuando estas no están en uso. Ornato o resguardo se suele poner en las mesas y otros muebles.

La Navidad en Brasil

Autor: Aluno A11

La Navidad es una de las festividades más importante para los cristianos y para muchas personas es el tiempo de paz, reflexión, unión y por tal razón recordar el nacimiento del Niño Jesús.

En Brasil, esta fiesta simbólica empieza para muchos el día 26 de noviembre, en mi casa no es diferente, mi familia arma el árbol navideño, adornado con bolas, luces que se prenden y se apagan, una estrella en la punta del arbolito, que representa como guía conduciendo a Los tres Reyes Magos hasta el local dónde nació el niño Jesús. La casa y el jardín también son decorados con adornos de Navidad, como lazos de colores rojo, verde y en los últimos cinco años se ha sumado el tono dorado y el plateado, a mí mamá le encanta las decoraciones, es una tradición en la navidad.

En la víspera del día de Navidad, la familia suele reunirse, en mi casa no es diferente, por eso celebramos todos juntos, los tíos, tías, primos y abuelos, con mucha comida y bebida. Una costumbre del pueblo brasileño y que también es compartida en mi familia es llevar un plato de comida, pero no es siempre que lo hacemos. En la cena también no puede faltar platos de frutas como sandía, kiwi, "*castanhã - do - Pará*" y damasco, las maravillosas ensaladas mixtas que prepara mi mamá que llevan frutas y verduras, entre ellas frutas secas, lechuga, papas, mayonesa agridulce. Por último, el pavo relleno al horno, siguiendo con el postre que en general es helado, frutos secos y chocolate para los niños. Luego después de la cena, hacemos un juego muy común entre los amigos y familiares, llamado amigo secreto, el juego consiste que los participantes escriben su nombre en un pedazo de papel, cada participante saca uno, pero no revela el nombre de la persona que ha tocado, hasta que llegue el día 25 y durante la Navidad, la familia y los amigos se reúnen para revelar sus amigos secretos ofreciendo un regalo especial. A la media noche abrimos la cava y brindamos deseando mucha salud y Feliz Navidad. Luego se abren los regalos y la fiesta todavía no se acaba. Al otro día, 25 de diciembre empieza la tranquilidad y la rutina regresa a lo normal. Además, hay otra conmemoración muy popular en Brasil, la cual tiene la duración hasta el día 6 de enero, se llama Día de Reyes, que según el cristianismo se conmemora la llegada de los tres Reyes Magos que visitaron a Jesús nacido en Belén. Sin embargo, esta fecha no es común festejarla en mi casa, pero es el día que el arbolito navideño es deshecho.

Glosario

A

Amigo Secreto - es un juego muy común entre los amigos y familiares en la Nochebuena, los participantes escriben su nombre en un pedazo de papel, cada participante saca uno, pero no revela el nombre de la persona que le ha tocado, hasta que llegue el día 25 y durante la Navidad, la familia y los amigos se reúnen para revelar sus amigos secretos ofreciendo un regalo especial

Árbol Navideño - es un árbol artificial o natural, adornado con las bolas, luces que se prenden y se apagan, una estrella en la punta del arbolito que representa la guía que ha conducido a los tres Reyes Magos hasta el local dónde nació el Niño Jesús.

B

Belén - representación del nacimiento de Jesucristo que se hace especialmente durante las fiestas navideñas.

C

Castanhã-do-Pará - es una simiente utilizada en la elaboración de dulces, pasteles y galletas, o simplemente sean comidas solas acompañadas de otras bebidas y alimentos. En la cena de Navidad se añaden a las ensaladas mixtas que llevan frutas y verduras, como frutas secas, lechuga y papas.

Cava - es un Vino espumoso que se cría en la misma botella en que luego se consume. A la medianoche, víspera de Nochebuena se abre la cava y se brinda deseando Feliz Navidad.

D

Damasco - es el Fruto del albaricoquero, dulce y carnoso, de color amarillo. En la cena de Navidad se añade a los platos de ensaladas mixtas que además llevan frutas secas y verduras.

Día de Reyes - es el día que Se celebra la llegada de los Reyes Magos. es el día que se desarma el árbol navideño.

E

Ensalada Mixta - es un plato preparado a base de vegetales crudos. En la Nochebuena, las ensaladas mixtas llevan frutas y verduras, entre ellas frutas secas, lechuga y papas.

N

Niño Jesús - es el nombre que se reconoce la devoción de los fieles católicos a la infancia de Jesús y por tal razón, se recuerda su nacimiento.

R

Reyes Magos - son tres personajes legendarios llamados de Melchor, Gaspar y Baltasar, que según cuenta la tradición se guiaban por una estrella hasta Belén. Allí buscaron a quién reconocían como el Hijo de Dios.

V

26 de noviembre - es cuando se arma el árbol de Navidad con los adornos. Sigue siendo una tradición para muchas personas en Brasil.

LA NAVIDAD EN MI CASA

Autor: Aluno A12

La Navidad para mi familia es una fecha muy especial, pues todos los parientes, de la parte de mi mamá, se reúnen en la casa de mi abuela. Nos reunimos con mis tíos, mis tías, mis primos y mis dos hermanos.

Dos semanas antes de diciembre se arma el arbolito de navidad, en este día en la iglesia de mí barrio, se arma un árbol de Navidad comunitario, el cual todos del barrio ayudan a arreglar los adornos y el pesebre. En el árbol comunitario cada familia pone algunos adornos, como esferas de navidad, moños y muchas luces. En ese mismo día que se arma el árbol comunitario las familias, cada una en su casa, también arman sus arbolitos de Navidad.

En el árbol de Navidad, de la casa de mi abuela, no puede faltar esferas de navidad y luces que se prenden y se apagan de distintos colores, también hace parte de la tradición de mi familia adornar cajas con papeles de los regalos de navidades pasadas y también poner el pesebre bajo el árbol, con la familia del niño Jesús y los Reyes Magos.

Como todo año se hace un juego entre los miembros de la familia, llamado amigo secreto, en el día primero de diciembre se sortea los nombres de los participantes y cada persona debe comprar un regalo en secreto para la persona que le tocó en el sorteo.

En la víspera de Navidad, 24 de diciembre, los niños van a acostarse temprano, pues recibirán los regalos por la mañana del 25. Lo que más echo de menos en las navidades con mi familia es la cantidad de dulces y chocolates que me regalaban, cuando yo era un niño.

El 25 de diciembre, por la mañana, los chicos van a buscar bajo el árbol los regalos que llevan sus nombres. Antes del almuerzo con toda la familia reunida son disparados cohetes, para conmemorar la Navidad. Después del almuerzo hay la entrega de los regalos del “amigo secreto”, y por la noche una cena con la familia.

El 04 de enero es el día en que se desarma el arbolito, y se guardan todos los adornos, incluso los papeles de los regalos de la presente Navidad para que sean usados como adorno en las próximas.

Glosario

A

Arbolito de navidad - es como se llama al árbol navideño, generalmente es pequeño, pues se pone dentro de la casa. Se solía usar un árbol natural, una especie de pino, pero la retirada de esta especie es prohibida, por ese motivo, ahora, se suele usar un árbol de plástico y reutilizarlo en las navidades.

Amigo secreto - es un juego que generalmente es realizado a finales del año, o en la Navidad. Se suele hacer en grupos de personas, para que cada una regale algo a alguien y que al final también se gane un regalo. El juego consiste en dar un regalo para una persona sin que los demás del grupo, y la persona que va a ser regalada lo sepa. Algunas semanas antes de la entrega de los regalos es hecho un sorteo con el nombre de los participantes, para saber quién va a regalar quien. En el día que serán entregues los regalos una persona se ofrece para empezar y hace descripciones de la persona que le tocó, sin decir el nombre, y el grupo tiene que descubrir quién es el amigo secreto, cuando se descubre la persona regalada será la próxima a describir quién le tocó y así sigue.

Árbol comunitario - es un árbol localizado en la iglesia, sirve como adorno en la época de Navidad, es comunitario porque todos los moradores del barrio ayudan a arreglarlo, decorarlo y también, porque la iglesia es un local que todos pueden entrar y admirar el árbol.

E

Esferas de Navidad - son esferas de distintos colores que se suele colgar en los ramos del árbol como adorno. Se usan esferas de color verde, azul y dorado y a veces se cambian esas esferas por otras apenas de color rojo.

L

Luces que se prenden y que se apagan - son luces usadas para adornar el árbol, suelen ser coloridas y emiten una claridad muy bonita. Dan un brillo al árbol, pues sus luces tienen un sistema que hace con que en el momento que una parte se enciende la otra se apague.

M

Moños - son adornos hechos con cintas, usados para colorir el árbol de navidad. Sus colores dependen de los colores de las esferas, para que combinen.

P

Pesebre - es la familia del niño Jesús en miniaturas, para simbolizar el nacimiento de él. Está compuesto por María, José, el niño Jesús, los 3 reyes magos y algunos animales, como las ovejas y las vacas.

R

Reyes Magos - son tres reyes, figuras presentes en el pesebre, son los responsables por traer los regalos.

V

25 de diciembre - para los cristianos es una fecha de celebración al nacimiento del Niño Jesús, en esta fecha las familias se reúnen, y normalmente hacen grandes fiestas, por esta fecha estar cerca del final del año.

La Navidad en mi niñez

Autor: Aluno A13

Las celebraciones de Navidad han cambiado mucho. En mi infancia, comenzaba con los adornos en la casa. Lo primero que se hacía era la corona de adviento con las cuatro velas. Éstas eran prendidas de una en una, durante los cuatro domingos que anteceden a la Navidad. Al mismo tiempo, se colocaba una guirnalda en la puerta principal de la casa la cual estaba decorada en los tonos blancos y rojos y algo de verde.

Finalmente se empezaba a hacer el árbol de Navidad. ¡Imagínate! Era una fiesta, todos los niños - y éramos cuatro - queríamos participar en la decoración bajo las instrucciones de mi madre. El árbol era comprado de un tipo que pasaba por las calles vendiéndolo, y las bolitas de colores eran muy delicadas y si se caían al suelo se rompían en mil pedazos. Además, poníamos lazos y una estrella polar en la punta del árbol. Hace años atrás no se usaban luces de estas que se prenden y se apagan en los árboles de Navidad, se encendían las velas.

El pesebre era lo último que se hacía y, este momento, también se convertía en una fiesta. A todos nos encantaba montarlo. Había que poner el musgo para simular un campo, la arena y los animalitos. El buey, la mula y los camellos eran algunos de los animales. Con un espejo, simulábamos un río. Entre los personajes, estaban los Reyes Magos, el Niño Jesús, la Virgen María y San José.

En la Nochebuena (el 24 de diciembre) nos hacían ir a dormir temprano después a la cena. Nuestros padres nos decían que Papá Noel vendría mientras estuviéramos durmiendo para dejar los regalos bajo el árbol. Era difícil dormir con tanta ansiedad. Al día siguiente nos despertábamos temprano para recibir los regalos y salíamos felices a mostrárselos a nuestros amigos. La cena de Navidad, cuando yo era chica, incluía pavo, arroz con verduras, ananás y jamón. Mi mamá era la única que comía el pan dulce. A nosotros nos gustaba el postre, casi siempre era flan.

También había la Misa del Gallo. De esta me acuerdo poco. Alguna vez debo haber ido, pero en general, iban solos los mayores. En algún momento del 25 íbamos, toda la familia a la misa, mis padres, mis tres hermanos e yo.

Estos son recuerdos de mi niñez porque después no seguí con la tradición de familia. Cuando mi hijo era pequeño mantuvimos por algún tiempo estas tradiciones, pero cuando él creció se perdió este ritual navideño. Para mí la Navidad está relacionada a la niñez, a los regalos, a la sorpresa.

De joven me encantaban las fiestas de fin de año. En la Nochevieja, el 31 de diciembre, solíamos pasarla en la playa con amigos. Cercado de misticismo, llevábamos flores a *Iemanjá* y saltábamos siete olas, entre otras formas de celebrar. A la medianoche era la hora de hacer el brindis con un espumante, cava, quizás. Era la hora de los abrazos. La ropa, ésta era blanca y nueva. Para la cena, hacíamos una bondiola agridulce con puré de papas, lentejas, que representaba prosperidad, y ensaladas verdes con frutas secas.

Glosario

A

Ananás - es una planta exótica de la familia de las bromeliáceas que da un fruto grande en forma de piña, carnoso, amarillento y succulento. Se come en la cena de la Nochebuena para acompañar el jamón cocido entero.

Árbol de Navidad - es un elemento decorativo de la fiesta de Navidad. Su forma es cónica, su color es verde y las luces de sus ramas son símbolos de la vida. Se monta el Árbol de Navidad los primeros días de diciembre.

Arena - es un conjunto de partículas desagregadas de las rocas. Se las encuentran en las orillas del mar o de los ríos. Se usa para simular caminos para que los Reyes Magos puedan llegar al portal del pesebre.

Arroz con verduras - es un plato muy tradicional en nuestra cocina, nutritivo y completo, que resulta ideal para acompañar el pavo en la cena de Navidad.

Lleva arvejas y zanahorias y se come caliente.

B

Bolitas de colores - son adornos de cristal, su forma es redonda y colorida que se cuelgan en el árbol de Navidad. Significan alegría para los tiempos por venir.

Bondiola agridulce - es una receta clásica en la cena de la Nochevieja. Se hace con carne de cerdo que es asada al horno con salsa agridulce. Esta lleva salsa de soja y miel.

Buey - es el macho vacuno. Es uno de los animalitos que componen el pesebre. Se hacen de la arcilla.

C

Camellos - es un mamífero rumiante, oriundo de Asia central. Es uno de los animales de arcilla que integran el pesebre.

Cava - es un tipo de vino cuyo origen está en Francia, en concreto en la región de Champaña, de ahí su nombre original. En España este tipo de vino

espumoso ha pasado a denominarse '*cava*', el nombre de las viejas bodegas subterráneas en las que se elabora. Se bebe en las fiestas de fin de año.

Cena de Navidad - es la cena de Navidad el 24 de diciembre donde se reúne toda la familia para celebrar el nacimiento de Jesús. No falta el pavo relleno, el arroz con verduras y otras delicias.

Corona de adviento - es un adorno en formato de círculo. Se hace con follaje verde sobre el que se insertan cuatro velas, que son encendidas de una en una en los cuatro domingos que anteceden a la Navidad. La palabra adviento es de origen latín y quiere decir venida. Es el tiempo en que los cristianos se preparan para la llegada de Jesús Cristo.

E

Ensaladas verdes con frutos secos - es una receta cuyos ingredientes son hojas de lechuga, berro y rúcula. Los frutos secos son semillas cubiertas por una cáscara más o menos dura, según la especie. Almendras, nueces y castañas son algunos de los frutos que se mezclan con las verduras.

Espumante - es una bebida producida mediante un vino base, de muy buena acidez e baja graduación alcohólica. Está muy asociado con las celebraciones de fin de año que se hacen en familia o entre amigos, especialmente en las Nochebuena y Nochevieja.

Estrella Polar - es parte de la decoración del árbol de Navidad colocada en la punta del árbol. La estrella representa el firmamento donde reside la Divinidad. También simboliza la luz y la fe.

F

Flan - es el plato muy solicitado a la hora del postre en Navidad. La receta, de origen español, lleva leche, huevos, azúcar y esencia de vainilla.

G

Guirnalda - es una corona en forma de círculo que se en la puerta principal de la casa en época navideña. Son signo de poder y dignidad. Hechas con ramas de color verde y adornada con lazos y bolitas.

I

Infancia - es el período de la vida humana que se extiende desde el nacimiento hasta la pubertad.

J

Jamón - es la pierna trasera del cerdo. Se hace entero, cocido en el horno. No puede faltar en las mesas navideñas y es acompañado de los ananás.

L

Lazos - es una atadura o nudo de cintas. Se usa como adorno de Navidad hecho con colores verdes y rojos. Los lazos representan la unión de las familias y personas queridas.

Lentejas - es un plato típico de la Nochevieja. La tradición dice que quien coma lentejas en la noche de 31 de diciembre será afortunado con el dinero el próximo año.

M

Misa del Gallo - es una Misa que se realiza el día de Navidad en la iglesia. Las personas mayores suelen frecuentarla. Puede acontecer antes de la medianoche.

Mula - es la hija de caballo y burra o de asno y yegua, casi siempre estéril. La mula es una de las imágenes proféticas del pesebre, es hecha de arcilla.

Musgo - es una planta briófito, con hojas provistas de pelos absorbentes, que crece abundantemente sobre las piedras, cortezas de árboles, el suelo y otras superficies sombrías. Para realizar el Belén se buscan musgos en los tallos de los árboles y en las rocas.

N

Niñez - es el período de la vida humana, que se extiende desde el nacimiento a la pubertad. La Navidad está muy relacionada a la niñez y a la magia.

Niño Jesús - es la imagen que representa a Cristo en su niñez, en la religión católica. Es uno de los personajes indispensables en el pesebre.

Nochebuena - es la noche de la vigilia de Navidad. Esta noche se pasa junto a la familia. Es el día de la cena de Navidad.

Nochevieja - es la última noche del año y se pasa con amigos en la playa. Luego volvimos a casa para comer, beber y bailar. Es un día de fiesta.

P

Pan dulce - es un dulce típico de las fiestas navideñas. Consiste en un bollo hecho con una masa de tipo brioche, pasas de uvas y frutas confitadas.

Pavo - es un plato tradicional de la Nochebuena. Se cocina al horno con un relleno hecho con sus menudos, ciruela y aceitunas.

Pesebre - es la representación escultórica del Nacimiento de Jesucristo. En la mitad del mes de diciembre se arma el pesebre con la presencia de toda familia. Se ponen los animalitos, un espejo, la arena, el Niño Jesús y los demás personajes

Puré de papas - es una pasta que se hace con papas, manteca, sal y nuez moscada cocidas y trituradas.

R

Reyes Magos - forman parte del pesebre. La tradición dice que los Reyes son tres, Melchor, Gaspar y Baltasar, que llevan al Niño Jesús oro, incienso y mirra. En Europa, ellos traen los regalos a los niños el 6 de enero.

Ropa blanca y nueva - es una tradición brasileña vestirse de color blanco en Nochevieja. Se cree que la práctica provino del candomblé, religión de origen africana. La ropa blanca es para atraer buena salud, para empezar el año bien.

S

Siete olas - es un ritual que se realiza para atraer cosas positivas el año que se inicia. Una tradición seguida por muchos brasileños para hacer pedidos a la reina del mar *Yemanjá*.

San José - es el esposo de la Virgen María. No es Padre natural de Jesús, quién fue engendrado en el vientre de la Virgen. Se pone en el pesebre, al lado de la Virgen María.

V

Virgen María - es la mujer que escogió Dios para ser la Madre de Jesús. Se coloca al lado de San José en el pesebre.

Y

Yemanjá - es la reina primigenia, la diosa sagrada de origen africano y la patrona de los pescadores, es quien decide el destino de las personas que entran en el mar. En Brasil es venerada los días 2 de febrero y el 31 de diciembre.

ANEXO II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, *Mirella Nunes Giracca*, responsável pela pesquisa *O USO DO DICIONÁRIO EM SALA DE AULA: A TRADUÇÃO COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA*, venho por meio deste termo convidá - lo(a) a participar desta pesquisa, associada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e orientada pela professora Dr^a. Maria José Roslindo Damiani Costa. Este convite se dá, basicamente, por dois motivos: (a) pelo fato de você estar em processo de desenvolvimento da aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira e em formação como futuro professor (a) e, (b) pelo fato de sua participação ser de suma importância para que eu possa coletar alguns dados e alcançar os objetivos desta pesquisa. Se você aceitar participar, por favor, leia este consentimento e, se concordar com as informações aqui apresentadas, assine no local indicado. Uma via ficará comigo, pesquisadora do projeto, e outra com você. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Esta pesquisa tem como objetivo geral habilita - lo, estudante de graduação – 4^a fase/Curso de Letras Espanhol – UFSC (2016.2) à elaboração de uma sequência didática (SD) com a finalidade de mostrar a importância do uso de dicionários (impressos e/ou digitais) para a produção escrita em sala de aula, conforme previsto no cronograma da disciplina. Para que você entenda melhor o contexto desta pesquisa, é interessante destacar que no contexto de ensino de línguas estrangeiras (LE), A SD nos serve como unidade de trabalho em sala de aula, e faz parte do processo de prática tradutória, que está diretamente direcionada ao discente de língua estrangeira e é pautada com objetivo concreto, contendo uma sólida estrutura e uma sequência de trabalho. É importante lembrar também que as disciplinas voltadas para a didática dos dicionários, seja na escolha quanto ao uso metódico e criterioso de obras lexicográficas outorgam benefícios aos consultores, levando-os a adquirirem autonomia e destreza para desenvolver eficazmente essas atividades.

Enquanto participante desse estudo você terá a oportunidade de ampliar conceitos importantes para a sua formação como futuro profissional de Letras e observar a sua aplicação em sala de aula, bem como perceber de que forma tais conceitos contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Igualmente, terá oportunidade de aprender mais sobre os benefícios que o uso da tradução como processo de produção escrita pode trazer na aprendizagem do espanhol como LE.

Se você aceitar participar deste estudo, você será solicitado (a) a realizar as seguintes tarefas: (I) responder a um questionário diagnóstico para observar sua opinião com relação a alguns conceitos-chaves para o desenvolvimento da pesquisa; (II) participar das atividades que serão passadas pela pesquisadora; (III) buscar textos paralelos que contribuam para o desenvolvimento das atividades; (IV) buscar, colaborar e compartilhar com os colegas materiais (dicionários), textos que façam parte das atividades, (V) responder aos questionários diagnósticos que serão aplicados a cada final de módulo. Antes de efetuar as tarefas, você terá tempo de se familiarizar com elas e fazer todas as perguntas que quiser, até se sentir totalmente confortável. Todas as atividades citadas acima serão realizadas em sala de aula, no horário da disciplina, de forma que você não terá nenhum tipo de despesa e/ou deslocamento extra para realizá-la.

Com relação aos riscos de participar dessa pesquisa, asseguro que a sua identidade será totalmente preservada e permanecerá no completo anonimato. Ao final da pesquisa, os resultados do estudo se tornarão públicos e não será incluída nenhuma informação que possa identificá-lo (a). Somente as pesquisadoras deste projeto terão acesso aos dados coletados. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Peço apenas que você nos notifique, através dos e-mails das pesquisadoras listados abaixo. Para contato telefônico: (69) 99990912. Você não precisa se justificar. Ao participar desta pesquisa, você não receberá nenhum tipo remuneração.

Esta pesquisa, a princípio, não tem intenção de lhe causar nenhum tipo de dano ou prejuízo, porém, caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente em nosso país, que só será paga — ou não — após decisão judicial final. A pesquisadora responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante ou de seu representante legal

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE
Prof.^a Dr.^a Maria José Roslindo Damiani Costa
(Pesquisador Responsável)

Dados do Pesquisador Assistente:

Mirella Nunes Giracca, Rua Delminda Silveira, 393/407 - Florianópolis/SC – Brasil – 88025-500

E-mail: mirellagiracca@gmail.com Telefone: (69) 99990912

Dados do CEP responsável pela autorização da pesquisa.

Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II. Rua Desembargador Vitor Lima, 222, sala 401. Trindade – Florianópolis/SC – Brasil - 88040-400. CEP: 88040-900 cep.propesq@contato.ufsc.br Telefone: 37216094.

ANEXO III: Textos narrativos dos nativos de Língua Espanhola

La navidad en Colombia

En Colombia la navidad se celebra desde que comienza el mes de diciembre, la tradición navideña es muy fuerte. El 8 de diciembre es la noche de las velitas que es la ascensión de la Virgen María y todos colocan velas encendidas en las puertas de las casas, es muy bonito. En todas partes se escuchan villancicos (canciones de navidad).

VILLANCICO A BELEN PASTORES

A Belén pastores debemos marchar
Que el rey de los reyes ha nacido ya (bis)

Vamos pastorcitos que el rey celestial
Tiene por morada humilde portal.

A Belén pastores debemos marchar
Que el rey de los reyes ha nacido ya (bis)

La Virgen bendita cuidándolo está
De rodillas todos vamos le a adorar.

A Belén pastores debemos marchar
Que el rey de los reyes ha nacido ya (bis)

Muy fría la nieve que cayendo está
¡Ay, el pobrecito qué frío tendrá!

A Belén pastores debemos marchar
Que el rey de los reyes ha nacido ya (bis)

Sobre unas pajitas tendidito está,
¡Ay, el pobrecito cómo llorará!

A Belén pastores debemos marchar
Que el rey de los reyes ha nacido ya (bis)

El día 15 se da inicio a la novena de aguinaldos (regalos de navidad), La Novena de Aguinaldos es una costumbre arraigada en Colombia y Ecuador, que está relacionada con la festividad de Navidad y análoga a Las posadas que se celebran en México y Centroamérica. Se trata de una oración rezada durante nueve días en la época previa a la Navidad.

Más allá de la tradición católica, la novena de aguinaldos se ha convertido en evento social, la cual, en torno a la oración se reúnen miembros familiares, trabajadores en sus compañías, comunidades en parques o centros comerciales y acompañan el evento con el canto de villancicos y el compartir aperitivos tradicionales de navidad. Y se reza todas noches frente al pesebre hasta el día 24 que nasce el niño Jesús o niño Dios como lo llaman los niños.

Solo el 24 de media noche se coloca la figura del niño Jesús en el pesebre. La cena de navidad es muy rica, entre las comidas típicas están los buñuelos, Los buñuelos colombianos son unas bolitas de queso y harina o fécula de maíz, su sabor es salado y aunque son un clásico navideño se consumen durante todo el año. Se pueden encontrar en las panaderías, cafeterías, hasta en la calle hay carritos donde los hacen.

Tradicionalmente se preparan con el queso costeño, un queso seco y muy salado; pero se puede reemplazar por cuajada, queso feta o mozzarella y la natilla que es un postre colombiano que se sirve tradicionalmente durante la Navidad. Hay muchas variaciones de este plato en todo el país. Esta es la receta que aprendí de mi abuelita,

Natilla

1. Coloque 1 taza de leche en un tazón pequeño, agregue la maicena y revuelva para que se disuelva, deje a un lado.

2. Ponga la leche de coco y el coco rallado en la licuadora y mezcle hasta que esté suave y reservar.

3. Coloque el resto de la leche y las astillas canela en una olla mediana y llevar la mezcla a hervir a fuego medio - bajo. Cuando la leche este un poco caliente, pero no hirviendo, agregue la mezcla de coco.

4. Cuando la leche empiece a hervir, añadir la leche condensada, el azúcar y la sal. Mezcle bien con una cuchara de madera. Agregue la mezcla de leche y la maicena y continuar revolviendo constantemente.

5. Agregar el extracto de vainilla. Reduzca el fuego a bajo y continuar revolviendo hasta que espese la Natilla, unos 10 a 20 minutos. Añadir la mantequilla, mezclar y retirar del fuego. Retirar las astillas de canela.

6. Sírvalo en un molde grande o moldes para postres individuales.

7. Espolvorear canela en polvo en la parte superior y deje que se enfríe a temperatura ambiente durante al menos 2 horas. Refrigere hasta que esté listo para servir.

Y claro no puede faltar el tradicional pavo relleno y como todas las fiestas Colombinas, tantas otras delicias de nuestra Gastonia.

El 25 todos los niños se despiertan bien temprano para abrir los regalos que el niño Dios les dejó generalmente juguetes, golosinas y ropas.

El 6 de enero se festeja la llegada de los reyes magos los que alguna que otra vez traen también regalos para los niños y también son motivo de celebración y fiesta en familia.

Siento una gran nostalgia de las navidades en mi tierra, mis hermanos, vecinos y familia.

La Navidad en Montevideo - por Virginia

La Navidad es una de las épocas más esperadas del año, un momento especial para festejar en familia y disfrutar de la energía y la magia que flotan en el aire.

En Uruguay se celebra la Nochebuena en la noche del 24 de diciembre, víspera del día de Navidad.

En mi familia, la Navidad se festeja siempre en casa. Los preparativos empiezan varios días antes. El arbolito de Navidad se arma el día 8 de diciembre o posteriormente. Los niños empiezan en octubre a preguntarle a los padres cuándo pueden armar el árbol, pero, por tradición, hay que esperar hasta ese día para hacerlo.

La casa también es decorada con luces y guirnaldas. Cuando uno tiene jardín con árboles, pone luces en ellos también. En las puertas de las casas se cuelgan coronas de muérdago con campanitas y adornos dorados. Se hacen adornos con piñas (de pino).

Algunas personas arman un pesebre.

Para dar un clima navideño, las radios pasan música típica de Navidad y en la TV hacen una programación especial, donde varios canales pasan shows de música de todo el mundo.

Las personas visten ropas lindas para la fiesta y los niños usan gorros de Papá Noel.

Para la cena las familias preparan comidas especiales. Es común servir una carne fría, como arrollado de pollo o de cerdo relleno con jamón, queso y ciruelas secas, o comprar lechón a la parrilla. Estos platos se acompañan con ensaladas como la típica ensalada rusa, la de apio con nueces, lechuga y ciruelas o palmitos con salsa golf. Antes de la cena se sirven maníes asados, papas fritas y otros “snacks”, jamón y queso cortados en cubitos.

De postre se sirven postres helados y lo que no puede faltar son los turrones, el pan dulce y el budín inglés. También se comen nueces, almendras, avellanas y frutas brillantadas.

Lo más esperado son los fuegos artificiales. Hacia las once y media de la noche empiezan las primeras bombas y cohetes. A las doce es un espectáculo increíble de fuegos de todos colores y tipos y un ruido fortísimo de toda una ciudad festejando. Es un momento lindísimo, con una energía increíble.

La gente hace un brindis con champagne o con vino espumante, se saludan y se desean “Feliz Navidad”. A las doce se abren los regalos que fueron puestos al pie del árbol. Cuando hay niños chicos en la familia, se les cuenta la historia de Papá Noel y los regalos son puestos en el árbol mientras los niños están distraídos mirando los fuegos artificiales.

Después del brindis, las personas salen de sus casas para saludar a sus vecinos.

La fiesta sigue más o menos hasta las dos de la mañana. El día 25 es feriado y las personas aprovechan a descansar.

En estas fechas, las personas cristianas explican a los niños el significado religioso de la Navidad. Las familias con otras creencias aprovechan esta fecha para reunirse con familiares y amigos, contribuyendo así a crear el espíritu navideño.

La navidad en Nicaragua - por Byron

Recuerdo que el clima de Navidad en mi infancia, comenzaba con las fiestas de La Purísima, a como llaman a la Virgen María, que se celebra el 8 de diciembre en el calendario católico. La fiesta en verdad ocurre el 7 de diciembre por la noche, con La Gritería. Antes, ocurren las novenas, durante 15 días que preceden el 7 de diciembre. En La Gritería, a partir de las 6 de la tarde del día 7, salen por las calles grupos de amigos, vecinos, conocidos, entonando cánticos a la virgen delante de los altares construidos en algunas residencias de las comunidades en todas las ciudades del país. Después de entonar 1, 2, 3 cánticos, la dueña o dueño de la casa donde está el altar, los recompensa con dulces, adornos, juguetes, pitos, en fin, de objetos y alimentos preparados con meses o semanas de anticipación.

Aunque La Gritería y la Navidad sean dos fechas y celebraciones independientes, se relacionan a partir de que la primera celebra La Concepción de María, o sea, el comienzo de la purísima gestación de Jesús. La Navidad celebra su nacimiento. Pero, para los niños, el ambiente de La Purísima trae consigo el clima navideño, con sus comidas (golosinas, comidas típicas), sus fuegos de pólvora, sus bombas y cohetes, y sin duda, por su aspecto eclesiástico-religioso.

Ya que toqué el asunto de los niños, es para ellos que la Navidad más se dirige. Inclusive porque se trata del Niño Dios, a como denominamos al Cristo niño. Es con verdadera ansiedad, como en la casi totalidad del mundo cristiano, que los pequeños esperan sus regalos navideños. En Nicaragua, cuando yo era chico, en la víspera del 24 para el 25, nos hacían ir a dormir temprano, decían los mayores que así recibiríamos más regalos y juguetes para el día siguiente. Se mezclaba también la figura de Santa Claus con su trineo y su saco llenos de regalos, que haría la entrega en nombre del Niño Dios. El 25 despertábamos con los regalos a los pies de nuestra cama y salíamos felices a mostrar a los primos y vecinos lo que "nos había traído el Niño Dios". Eran juguetes o ropas, algunos no duraban ni 24 horas intactos. Otros, dependiendo de su dueño, duraban muchos años.

Actualmente, tales conductas subsisten en pocos hogares. Los niños no son tan obedientes como antes, participan de las cenas de Navidad que, de igual manera, no son tan frecuentes como antaño.

A veces tengo nostalgia de aquellos días...

Fiestas navideñas en Guatemala

Las fiestas navideñas de Guatemala, son en verdad una época de muchas actividades que comienzan el 6 de diciembre. En esta fecha se acostumbra la tradicional "quema del diablo", con fogatas que son hechas en el exterior de las casas y que se supone que así va a eliminarse al diablo del interior de las casas. Es costumbre hacerlo a las 6 de la tarde, con quema de cohetillos y luces de bengala. Es una fiesta familiar en la que participan todos los integrantes de la familia.

Nueve días antes de noche buena (24 de diciembre) inician las "posadas", tradicionales procesiones que se hacen entre 7 familias diferentes, en las que llevan en andas pequeñas imágenes de la Virgen María y San José, imitando el peregrinaje de los santos antes del nacimiento del niño Jesús en Belén. Estas posadas hacen el recorrido en las diferentes casas, y aquella que los recibe, da ponche de bebida, tamales típicos, y torrijas a los que participaron de la fiesta. Estas posadas son acompañadas con farolitos de velas coloridos, con pitos y tortugas (caparazones de tortugas que son sonadas con un palo). También al ingreso en la casa huésped se queman cohetillos y luces de bengala. todos estos días son de alegría por parte de los pequeños y sus familiares, hasta el día 24 que finalizan en la casa que va a tener al niño Jesús llegando a las 12 horas de la noche, en un nacimiento hecho de papel alquitranado, aserrín y casitas en miniatura, que imitan pequeños poblados indígenas. Estos nacimientos tienen un lugar especial donde está el pesebre donde nacerá el niño Jesús, acompañado de los 3 reyes Magos, José, María, pastorcitos y un buey y una mula.

También los adornos alrededor del nacimiento son hojas de corozo y rosarios hechos con semillas.

Los regalos se dan el 24 a media noche, y se depositan al pie del árbol de navidad, aunque también hay gente que prefiere entregárselos el día 6 de enero, día de Reyes magos. Se acostumbra además en esas fiestas darles regalos a aquellas personas que han trabajado por ti el año entero, tipo recolectores de basura, el entregador de periódico etc.

APÊNDICE: Questionário realizado após a qualificação da tese

Estimad@ alumn@, el siguiente cuestionario servirá para evaluar el desempeño de la investigación realizada en la asignatura de Lengua Española IV y también será una manera para que reflexiones como participante activo y también como futuro profesor de Lengua Española, así siendo, ¿puedes responder a las siguientes preguntas?

El cuestionario fue escrito y montado en lengua española porque entendemos que hace parte del proceso de la asignatura. Pero, las preguntas 4, 7, 8, 9 y 10 puedes contestarlas en español o portugués, en la lengua que sientas más afinidad para desarrollar tus pensamientos y puntos de vista. Lo importante es que la reflexión y las respuestas sean lo más natural posible.

1- Has utilizado como apoyo para la elaboración de la primera versión de la narrativa:

- h) textos paralelos sobre la narrativa;
- i) ejemplos de narrativas disponibles en el Moodle;
- j) uso de un diccionario;
- k) no utilicé ningún diccionario;
- l) utilicé solamente mis conocimientos previos;
- m) utilicé el video-texto-base "La Navidad" como apoyo;
- n) consulté la profesora y monitoras.

2- Has utilizado como apoyo para la elaboración de la segunda versión de la narrativa:

- a) textos paralelos sobre la narrativa;
- b) ejemplos de narrativas disponibles en el Moodle;
- c) uso de otros diccionarios;
- d) no utilicé ningún diccionario;
- e) utilicé solamente mis conocimientos previos;
- f) utilicé el video-texto-base "La Navidad" como apoyo;
- g) consulté la profesora y monitoras.

3- Has utilizado como apoyo para la elaboración de la tercera y última versión de la narrativa:

- a) textos paralelos sobre la narrativa;
- b) textos paralelos sobre Navidad;
- c) ejemplos de narrativas disponibles en el Moodle;
- d) uso de diccionarios;
- e) no utilicé ningún diccionario;
- f) utilicé solamente mis conocimientos previos;
- g) utilicé el video-texto-base "La Navidad" como apoyo;
- h) consulté la profesora y monitoras.

4- Qué reflexiones podrías destacar al producir la narrativa en relación a los elementos internos (lingüísticos, cohesión, coherencia y corrección gramatical) y externos (audiencia, género textual, propósito, temática, etc) al texto. Justifique su respuesta.

5- Has utilizado como apoyo para la elaboración de la primera y segunda versiones del glosario

- a) textos paralelos sobre el glosario;
- b) textos paralelos sobre Navidad;
- c) uso de diccionarios;
- d) no utilicé ningún diccionario;
- e) utilicé solamente mis conocimientos previos;
- f) utilicé el video-texto-base "La Navidad" como apoyo;
- g) consulté la profesora y monitoras.

6- Has utilizado como apoyo para la elaboración de la tercera y última versiones del glosario:

- a) textos paralelos sobre el glosario;
- b) textos paralelos sobre Navidad;
- c) uso de diccionarios;
- d) no utilicé ningún diccionario;
- e) utilicé solamente mis conocimientos previos;
- f) utilicé el video-texto-base "La Navidad" como apoyo;
- g) consulté los retornos, comentarios y sugerencias de la profesora y de las monitoras.

7- ¿Crees que con la producción del glosario hubo una ampliación en tus conocimientos lingüísticos, gramaticales y culturales? ¿Describalos y danos ejemplos?

8- En tu punto de vista, ¿cuáles de los dos géneros textuales (relato personal o glosario) contribuyó más para que pudieras ampliar tus conocimientos en la asignatura de Lengua IV? Especifique tu respuesta.

9- Para llegar hasta la versión final de la narrativa y del glosario pasaste por el proceso de tres versiones como borradores. ¿Crees que ese proceso de construir el material final a partir de borradores contribuyó para la ampliación de tus conocimientos en Lengua Española? Justifica tu respuesta.

10- Basado en la experiencia que tuviste en la asignatura de Lengua Española IV, en tu opinión, ¿el proceso de producción textual es eficaz para la enseñanza de Lengua Extranjera? ¿Por qué?