

## **A PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS EM AULA DE LINGUA ESTRANGEIRA: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO UM PROCESSO TRADUTÓRIO<sup>1</sup>**

### **THE PRODUCTION OF NARRATIVE TEXT IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: RE-TEXTUALIZATION AS A TRANSLATION PROCESS**

**Mirella Nunes Giracca**

Universidade Federal de Rondônia

E-mail: mirella@unir.br

**Maria José Roslindo Damiani Costa**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

E-mail: mjdamiani@gmail.com

#### **Resumo**

Este trabalho visa concatenar a Teoria Funcionalista da Tradução com a Lexicografia Pedagógica, usando a Tradução como um processo de produção textual escrita em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), partindo de uma Sequência Didática (SD) como uma prática tradutória em sala de aula, a partir da retextualização de um vídeo natalino, em espanhol, para a produção de relatos pessoais. Assim, pretendemos apresentar um recorte da pesquisa realizada para a tese de doutorado, nela buscamos analisar todo o processo envolvido na produção escrita, a fim de oferecer uma construção de sentidos ao receptor do texto final; reconhecer e analisar os fatores textuais que contribuem para o processo de tradução como produção de escrita. Para isso, nos fundamentamos nos teóricos que nos servem como suporte: Vermeer e Reiss (1996), Nord (2016), enquanto a teoria funcionalista da tradução e Marcuschi (2008), Cassany (2014), Koch (2014), em relação à concepção de texto, gêneros textuais, tipologias textuais e elementos extra e intralinguísticos. Como resultados, percebemos que, a partir da construção dos relatos pessoais, os alunos desenvolvem afinidade com um gênero textual até então novo para eles e permite exercitar também uma nova tipologia textual, a saber, a narrativa. 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 auxilia para que os alunos percebam a importância do leitor final. Por fim, com a produção das narrativas percebemos que os alunos apresentaram uma progressão enquanto à escrita em língua espanhola e, com isso, desenvolveram e ampliaram o léxico em relação à língua e à cultura hispana.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é um recorte da tese, intitulada “O uso da sequência didática em aula de língua estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário”, qualificada, em dezembro de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da *Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*.

**Palavras-chave:** Tradução Funcionalista. Espanhol como Língua Estrangeira. Sequência Didática. Retextualização.

### **Abstract**

This paper links the Functionalist Theory of Translation with Pedagogical Lexicography, using Translation as a process of textual production written in Spanish as a Foreign Language (ELE). We start from a Didactic Sequence (SD) as a translation practice in the classroom classroom, from the re-textualization of a Christmas video, in Spanish, for the production of personal reports. Thus, we intend to present a cut of the research done for the doctoral thesis, in which we seek to analyze the whole process involved in the written production, in order to offer a construction of meanings to the receiver of the final text. We also aims at recognizing and analyzing the textual factors that contribute to the translation process as writing production. For this, we base ourselves on the theorists who serve as support: Vermeer and Reiss (1996), Nord (2016), while the functionalist theory of translation and Marcuschi (2008), Cassany (2014), Koch (2014), in relation to textual design, textual genres, textual typologies and extra and intralinguistic elements. As results, we perceive that, from the construction of the personal reports, the students develop affinity with a textual genre hitherto new to them and allows to exercise also a new textual typology, namely, the narrative. In addition, there was the contribution of the parallel texts to the process of writing production, perfecting each new version delivered. Thus, the construction of personal reports helps students to realize the importance of the final reader. Finally, with the production of the narratives we noticed that the students presented a progression while writing in Spanish language and, with this, they developed and expanded the lexicon in relation to the Hispanic language and culture.

**Keywords:** Functionalist Translation. Spanish as a Foreign Language. Following teaching. Retextualization.

## **INTRODUÇÃO**

Os gêneros textuais estão presentes no nosso cotidiano, dentro e fora da sala de aula, por isso, buscamos indicar atividades que contribuem para o trabalho docente com a língua estrangeira. Essas atividades servem para mostrar a importância de se trabalhar com gêneros textuais na prática do ensino do espanhol como língua estrangeira.

Em paralelismo com as palavras acima, a pesquisa está pautada na Tradução Funcionalista, por perceber que existem muitos aspectos em comum; como, por exemplo, a ideia de que o texto deve ser um recurso de comunicação. Segundo Nord (2016, p. 26), “estando os signos comunicativos vinculados à cultura, tanto do texto fonte como o texto alvo são determinados pela situação comunicativa na qual estão inseridos para transmitir a mensagem”, quer dizer, nesse caso o texto servirá como ato de comunicação e nele estarão presentes elementos como: contexto sócio-histórico-cultural, expectativas do receptor e do autor para o texto etc.

Sob essa perspectiva, devemos levar em consideração 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, sendo assim, concordamos que:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (KOCH, 2014, p. 30).

Inclusive, sobre isso, segundo nossa compreensão, existe um consenso entre alguns linguistas e professores de línguas, 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 de todos os estudantes, planejamos, desenvolvemos e aplicamos uma Sequência Didática (SD), a fim de realizar todo esse processo de um novo olhar sob o ensino de uma Língua Estrangeira. Desse modo, o principal objetivo da SD desenvolvida é utilizar a Tradução como um processo de produção textual escrita em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), partindo de uma prática de retextualização em sala aula para produção de relatos pessoais natalinos.

Com o intuito de mostrar a nossa proposta de SD apresentaremos, primeiro, alguns conceitos teóricos, a saber: a Tradução Funcionalista e a retextualização como processo tradutório e a importância desta para a produção escrita. Em seguida, relacionaremos a teoria com a descrição da SD para a construção dos relatos e por fim iremos proferir as considerações.

## **A TRADUÇÃO FUNCIONALISTA**

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. Dessa maneira, o funcionalismo apresenta como foco principal o ato e a eficiência da comunicação humana.

As primeiras ideias funcionalistas, nos Estudos da Tradução, foram baseadas nas correspondências entre o TF (Texto Fonte) e o TM (Texto Meta); esse elo é exposto 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 intralinguísticos 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).

A abordagem proposta por 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, 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. 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 irá perceber 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 (2016) compreende que uma tradução, para que seja funcional, é preciso envolver três elementos, isto é: o emissor (produtor do TF), 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, 2016, p. 24).

Seguindo essa vertente, Polchlopek (2011) afirma que é tarefa do tradutor “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 esse propósito 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, segundo Nord (2016, p. 38), 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. 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; GIRACCA, 2013, 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 um produto da intenção do autor, o texto permanece provisório até que seja efetivamente recebido. É o acolhimento que completa a situação comunicativa e define a função do texto” (NORD, 2016, p. 42), quer dizer, podemos afirmar que o texto só será texto quando o ato comunicativo se dê e seja cumprido pelo receptor. Enfim, são esses todos aspectos relevantes que convém ser analisados.

## **A RETEXTUALIZAÇÃO COMO PROCESSO TRADUTÓRIO E PRODUÇÃO ESCRITA**

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 linguageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. 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, quando iremos expor a proposta de SD como um processo de escrita e retextualização do vídeo para os relatos pessoais natalinos.

## **A DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DOS RELATOS**

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 Schnewl, Dolz, Noverraz (2004, p. 83), os quais afirmam 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.

Indo ao encontro do que foi exposto acima e relacionando com a tradução, Hurtado Albir (1999), apresenta uma proposta de “tarefa de tradução”, nela leva em consideração a planificação dos objetivos e a abordagem do ensino/aprendizagem de tradução. Esta é definida pela autora como “unidade de trabalho em sala de aula, representando a prática de tradução, dirigida ao aprendiz de tradução e está

arquitetada com objetivos concretos, uma estrutura e uma sequência de trabalho” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 56).

O que chamamos de sequência didática, é denominada por Hurtado Albir (1999, p. 56) “unidade didática” e a autora afirma que “a unidade didática é idealizada como um conjunto de tarefas encaminhadas para a execução dos objetivos idealizados”, e esta atividade é programada em sequência pelo professor, incluindo a participação dos estudantes.

Sendo assim, concordamos com Francis, Durão e Vasconcellos (2015), quando estas afirmam que:

A tarefa-de-tradução constitui-se como eixo principal em torno do qual é elaborada a Unidade Didática (UD) - unidade pedagógica da formação do tradutor, recurso central em sua aquisição da competência tradutória. Assim, o desenho de um curso consiste em uma sequencição de tarefas de tradução organizadas em Unidades Didáticas, sendo a UD a estrutura que possibilita e favorece a aquisição da competência tradutória (CT), por meio de tarefas de aprendizagem, tarefas de integração e tarefas integradoras, em busca de uma maior integração de competências e uma maior autonomia do aluno. (FRANCIS, DURÃO E VASCONCELLOS, 2015, p. 322).

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 textos.

Por esse motivo, foi apresentado aos discentes o conceito de sequência didática formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, 98), definida como: “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. 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 também 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. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, 98).

Tomando como base a proposta de SD dos autores acima, elaboramos uma sequência didática que foi desenvolvida pelos alunos-integrantes da pesquisa, a qual iremos detalhar passo a passo.

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 na turma de Língua

Espanhola IV, da UFSC, no ano de 2016. 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 também 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”.

Ainda na primeira aula, quando encerrada a atividade de apresentação, passamos a **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 vídeo “La Navidad en España y América Latina<sup>2</sup>”. 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)?; Finalizada essa conversa, os alunos receberam 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<sup>3</sup>, 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 comesçassem a pensar nos principais dias e os principais elementos natalinos que estão presentes culturalmente na vida deles. Importante lembrar que todas as atividades foram realizadas individualmente, por se tratar de elementos específicos da cultura de cada um.

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 aluno finalizasse seu Mapa de ideias e postasse no Moodle, havia no ambiente uma atividade específica disponível para que pudessem postar. Na segunda metade da aula pedimos 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

<sup>2</sup> Vídeo e transcrição disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=kMImFhiwmOU>, acesso em 14/06/2017.

<sup>3</sup> Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem utilizado pela UFSC. Disponível em: <http://moodle.ufsc.br/>, acesso em 14/06/2017.

espanhola, a partir do seu Mapa de ideias, como era celebrado o natal na casa/família/ambiente dele. O objetivo desta atividade foi fazer com que cada um 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 do relato escrito. Para esse momento, combinamos que a terceira aula seria virtual e não presencial, pois foi um momento pensado para que pudessem realizar pesquisas, retomar o mapa de ideias e compor a 1ª versão do texto narrativo. Disponibilizamos, no Moodle, quatro relatos pessoais de nativos da língua espanhola. Esses relatos foram antevistos a fim de servir como 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”, pois, consideramos que qualquer cultura e/ou qualquer língua possuem normas e são usadas de diferentes maneiras das demais. Assim, disponibilizamos relatos sobre como é celebrado o Natal nos países, a saber: 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.

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 neste momento é desenvolver as ideias, sem ter a preocupação de corrigir o estilo ou a linguagem. 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 do relato e, também, para que os textos estivessem adequados à tipologia narrativa. A necessidade de ampliar tais elementos deu-se para que o leitor final dos textos se sentisse como se fosse 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.

Finalizado 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 também deram sugestões aos relatos dos colegas. 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 utilizassem apenas dicionários e não textos paralelos referentes ao Natal ou assuntos semelhantes.

Na sexta aula, trabalhamos o **Módulo III**, este foi realizado no laboratório de informática. Os discentes receberam como tarefa, do módulo três, fazer pesquisas em textos paralelos, mas para isso, cada aluno ficou responsável por um país hispano específico e a partir dele 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 da aula, 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 encontrado nos países das buscas. 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.

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 a palavra, o elemento natalino. Na sequência, o grupo todo colaborava com mais informações a respeito daquela palavra sorteada, se e quando necessário.

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.

O **Módulo IV** foi aplicado na oitava aula, e o intuito deste módulo foi finalizar a 3ª versão dos relatos. Nesta aula foi requerido aos alunos para postar a 3ª versão dos relatos, no Moodle, até o final do dia.

Ainda no **Módulo IV** a nona aula, foi destinada, entre outras atividades, à oralidade, pedimos que cada um, dos alunos, gravassem um áudio dos relatos e postassem no Moodle, visto que neste momento deveriam postar, também, a última versão dos relatos escritos. Assim, 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 também, ainda que o foco da nossa SD era 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.

As últimas duas aulas foram destinadas às apresentações. Foi realizado um sorteio e cada aluno ficou responsável em ler para os colegas o relato que lhe foi sorteado. 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 pronuncia das palavras, de fonemas, já que o foco da disciplina é a morfologia da língua espanhola.

Para finalizar o tópico, 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 esse foi um momento mais descontraído já que o intuito não

era avaliativo, por isso acreditamos que foi bastante produtivo e fundamental para o encerramento.

Como comentamos no início, a parte destacada do processo é um recorte, porque o relato natalino fez parte de um processo maior. Porém o nosso foco aqui foi apresentar apenas o processo de escrita e composição dos relatos natalinos. Mas, apenas para fins explicativos, o objeto da pesquisa do doutorado foi além. Quer dizer, passada a produção dos relatos os alunos ainda construíram glossários específicos. Mas para que estes pudessem ser produzidos era preciso termos um texto de partida, no caso a produção dos relatos pessoais. 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 um pouco 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 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).

Resumindo o processo, pedimos que os alunos fizessem um Mapa de Ideias, segundo Cassany (2004, p. 58), 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 mente”. 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 mencionamos acima a figura do mapa, foi disponibilizado aos alunos um mapa pré construído, com a palavra “La Navidad” no centro, e a partir dessa palavra saíam 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 confirma:

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).

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 ou mais de 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, os relatos pessoais foram pensados não como produção final, mas que servissem apenas de TB para que os alunos pudessem construir os glossários. Mas podemos perceber que é possível realizar novamente essa SD em outros grupos, outras turmas e nos pautar apenas no processo de escrita dos relatos, pois eles, por si só, apresentam diversos elementos, estes são considerados ricos e segundo o objetivo da disciplina poderíamos trabalhar apenas em cima desses elementos.

## **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 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: a) partiram de um vídeo base para uma retextualização, sendo que consideramos este movimento um processo tradutório, no qual se deu a confecção do relato pessoal e nele estão presentes diversas noções específico-culturais; segundo, a partir dessa produção; b) depois de inúmeras pesquisas em diferentes textos (de análise e de referência), construíram glossários natalinos individuais a partir dos relatos pessoais. 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, a partir dos questionários aplicados e das conversas durante as aulas, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas 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 da versão final dos relatos; além disso, 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 escritura. 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, nós fizemos três rascunhos por uma questão de tempo, apenas.

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.

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, segundo as respostas de alguns alunos, 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 que este trabalho apresenta sua relevância e contribui 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, J. *Receitas culinárias alemãs e austríacas no foco da tradução cultural: uma análise funcionalista*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2014.

CASSANY, D. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós, 1988. Reimpresión 11ª: 2014.

CASSANY, D. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1995. Reimpresión 11ª: 2004.

CASSANY, D. 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.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEMÉTRIO. A. P. de C. *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.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DURÃO, A. B. A. B.; FRANCIS, M. G.; VASCONCELLOS, M. L. B. Planejamento e proposta de Unidade Didática para o ensino de tradução: usos do dicionário. In:

*TradTerm*. São Paulo, v. 26, Dezembro de 2015, p. 315-343. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/index>> Acesso em: 27 de abr. 2016.

GIRACCA, M. N. *Os culturemas presentes nos folhetos turísticos da Região Sul do Brasil: as técnicas utilizadas pelos tradutores*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis: UFSC, 2013.

HURTADO ALBIR, A. *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, [1999] 2013.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de Rertextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez editora, 2000.

MATENCIO, M. L.s M. *Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2003 [2001].

NOBS, M. L. *La traducción de folletos turísticos. ¿Qué calidad demandan los turistas?* Pról. de Christiane Nord. Granada: Comares, 2006.

NORD, C. 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 de maio de 2017.

NORD, C. *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.

POLCHLOPEK, S. A. *O Mundo pós "11 de setembro": tecendo fios/textos entre tradução e a narrativa jornalística*. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

REISS, K. & VERMEER, H. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid, Akal, 1996.



SCHNEWLY, B., DOLZ, J. & NOVERRAZ, M. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, S. A. *Introdução aos Estudos da tradução*. Livro EaD. Florianópolis, SC: LLE/CCE/UFSC, 2008.