



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO**

LIVYA LEA DE OLIVEIRA PEREIRA

**A TRADUÇÃO DE TEXTOS TEATRAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O
ENSINO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO USO DAS FORMAS DE
TRATAMENTO EM ESPANHOL A APRENDIZES BRASILEIROS**

FORTALEZA

2016

LIVYA LEA DE OLIVEIRA PEREIRA

A TRADUÇÃO DE TEXTOS TEATRAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O
ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO USO DAS FORMAS DE TRATAMENTO
EM ESPANHOL A APRENDIZES BRASILEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de Retextualização. Linha de Pesquisa: Tradução, Ensino/aquisição de Línguas Estrangeiras e Novas Mídias.

Orientador: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P492t Pereira, Livya Lea de Oliveira.
A TRADUÇÃO DE TEXTOS TEATRAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO USO DAS FORMAS DE TRATAMENTO EM ESPANHOL
A APRENDIZES BRASILEIROS / Livya Lea de Oliveira Pereira. – 2016.
315 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de
Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2016.
Orientação: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes.

1. Língua Espanhola. 2. Variação Linguística. 3. Formas de tratamento. 4. Tradução Funcionalista.
5. Sequência Didática. I. Título.

CDD 418.02

LIVYA LEA DE OLIVEIRA PEREIRA

A TRADUÇÃO DE TEXTOS TEATRAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O
ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO USO DAS FORMAS DE TRATAMENTO
EM ESPANHOL A APRENDIZES BRASILEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de Retextualização. Linha de Pesquisa: Tradução, Ensino/aquisição de Línguas Estrangeiras e Novas Mídias.

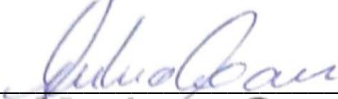
Aprovada em: 15/12/2016.

BANCA EXAMINADORA



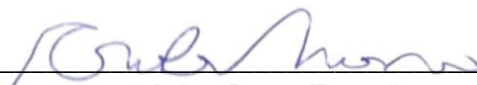
Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)



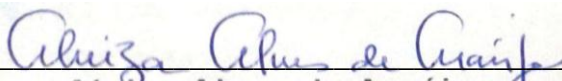
Prof. Dra. Márluce Coan

Universidade Federal do Ceará (PPGL - UFC)



Prof. Dr. Tito Lívio Cruz Romão

Universidade Federal do Ceará (POET - UFC)



Prof. Dra. Aluiza Alves de Araújo

Universidade Estadual do Ceará (POSLA - UECE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus pela força, saúde e oportunidade que tem me proporcionado, permitindo que eu alcançasse esse sonho de seguir a carreira acadêmica. Em segundo lugar, agradeço a minha querida mãe, a Dona Cléo, que me inspira em tudo na vida, dando-me força quando preciso de apoio e comemorando todas as minhas minúsculas vitórias. Ela é o principal motivo da minha escolha, pelo árduo caminho da educação. Caminho esse que me permitiu o encontro com pessoas maravilhosas, por exemplo, o meu querido orientador Valdecy Pontes, a quem eu agradeço muito por ter me instigado, desde a graduação, a querer ser uma profissional ética e comprometida. Foram muitas orientações e essa dissertação é fruto de seus inúmeros conselhos e de sua paciência.

Agradeço, também, ao apoio financeiro que recebi da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), além dos ensinamentos que recebi dos professores do curso de Letras-Espanhol (Noturno) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal do Ceará. Especialmente, gostaria de agradecer, ainda, as contribuições do prof. Dr. Tito Romão e da profa. Dra. Márluce Coan à conclusão desta dissertação.

Para concluir, aproveito para agradecer as minhas amigas (Denisia Duarte, Jéssika Brasil, Mara Machado, Camila Miranda, Marciana Braga e Anésia Sousa), ao meu namorado (Luiz), aos meus irmãos (Leandro e Leonardo) e ao meu pai, pelos momentos de descontração e companheirismo nas curtas pausas, entre um artigo e outro capítulo.

RESUMO

No âmbito do ensino de Espanhol no Brasil, pesquisas apontam limitações na abordagem da variação linguística em livros didáticos, além da valorização da variedade peninsular frente às demais (BUGUEL, 1998; PONTES, 2009; BRASIL, 2014). Fato que torna pertinente a reflexão sociolinguística por parte de professores ou futuros professores de Espanhol, inclusive no que tange à elaboração de materiais didáticos. Nesse contexto, objetivamos analisar as contribuições da atividade tradutória para o ensino da variação linguística nos usos das formas de tratamento das variedades do Espanhol e do Português Brasileiro (PB) em nível de aprendizagem inicial A2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Para tanto, baseamo-nos em fundamentos teóricos da Tradução Funcionalista (REISS, VERMEER, 1996; NORD, 1991, 1994, 2009, 2012), da Tradução Pedagógica (ARRIBA GARCÍA, 1996; BRANCO, 2011; HURTADO ALBIR, 1998, 2011), da correlação entre a Tradução e a Sociolinguística (BOLAÑOS-CUÉLLAR, 2000; BORTONI-RICARDO, 2005; MAYORAL, 1998; PONTES, 2014), além de estudos sobre a variação linguística nas formas de tratamento do PB e das variedades do Espanhol (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999; CARRICABURO, 1999; OLIVEIRA, 2009; CALDERÓN CAMPOS, 2010; SILVA, 2011; SOUZA, 2011; SCHERRE, YACOVENCO, 2011, CASTILLO, 2014). A partir desse referencial teórico, desenvolvemos uma pesquisa-ação com alunos da disciplina “Introdução aos Estudos da Tradução em Língua Espanhola” (2º semestre), da Licenciatura em Letras - Língua Espanhola, da Universidade Federal do Ceará. Seguimos o seguinte percurso metodológico: a) aplicação de uma ficha de sondagem; b) realização de uma Sequência Didática (SD), nos moldes da Escola de Genebra, a partir da tradução funcional de fragmentos de peças teatrais hispânicas; c) aplicação de um questionário ao final da SD. Dentre os resultados e desdobramentos obtidos no processo da SD, elencamos os seguintes: 1. Reconhecimento de condicionamentos que atuam na tradução da variação linguística dos usos das formas de tratamento pronominais das variedades do Espanhol e do PB (origem geográfica do TM e relações sociais entre personagens); 2. Impossibilidade de tradução literal das formas de tratamento entre o Espanhol e o PB; 3. Apropriação do gênero peça teatral de comédia; 3. Desenvolvimento de capacidades de linguagem na Língua Estrangeira e na Língua Materna; 4. Percepção da importância dos aspectos extratextuais e das etapas da Tradução Funcionalista.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Espanhola. Variação Linguística. Formas de Tratamento. Tradução Funcionalista. Sequência Didática.

RESUMEN

En el ámbito de la enseñanza de Español en Brasil, investigaciones indican limitaciones en el abordaje de la variación lingüística en libros didácticos, además de la valoración de la variedad peninsular frente a las demás (BUGUEL, 1998; PONTES, 2009; BRASIL, 2014). Hecho que convierte pertinente la reflexión sociolingüística por parte de profesores o futuros profesores de Español, incluso en lo que se refiere a la elaboración de materiales didácticos. En ese contexto, analizamos las contribuciones de la actividad traductoria para la enseñanza de la variación lingüística en los usos de las formas de tratamiento del Español y del Portugués Brasileño (PB) en nivel de aprendizaje inicial A2, de acuerdo con el Marco Europeo Común de Referencias para las Lenguas. Para tanto, nos basamos en los aportes teóricos de la Traducción Funcional (REISS, VERMEER, 1996; NORD, 1991, 1994, 2009, 2012), Traducción Pedagógica (ARRIBA GARCÍA, 1996; BRANCO, 2011; HURTADO ALBIR, 1998, 2011), de la correlación entre Traducción y Sociolingüística (BOLAÑOS-CUÉLLAR, 2000; BORTONI-RICARDO, 2005; MAYORAL, 1998; PONTES, 2014), además de estudios sobre la variación lingüística en las formas de tratamiento del PB y de las variedades del Español (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999; CARRICABURO, 1999; OLIVEIRA, 2009; CALDERÓN CAMPOS, 2010; SILVA, 2011; SOUZA, 2011; SCHERRE, YACOVENCO, 2011, CASTILLO, 2014). A partir de ese marco teórico, desarrollamos una investigación-acción con alumnos de la asignatura “Introducción a los Estudios de la Traducción en Lengua Española” (2º semestre), de la Licenciatura en Letras – Lengua Española, de la Universidad Federal de Ceará. Seguimos los siguientes pasos metodológicos: a) aplicación de una ficha de sondeo; b) realización de una Secuencia Didáctica (SD), en los moldes de la Escuela de Ginebra, a partir de la traducción funcional de fragmentos de obras teatrales hispánicas; c) aplicación de un cuestionario al fin de la SD. Entre los resultados obtenidos en el proceso de la SD, elencamos los siguientes: 1. Reconocimiento de condicionamientos que actúan en la traducción de la variação lingüística en los usos de las formas de tratamiento pronominales de las variedades del Español y del PB (origen geográfica del TM y relaciones sociales entre los personajes); 2. Imposibilidad de traducción literal de las formas de tratamiento entre el Espanhol y el PB; 3. Apropiación del género textual obra teatral de comedia; 3. Desarrollo de capacidades del lenguaje en LE y en LM; 4. Percepción de la importancia de los aspectos extratextuales y de las etapas de la Traducción Funcionalista.

Palabras-clave: Lengua Española. Variación Lingüística. Formas de Tratamiento. Traducción Funcionalista. Secuencia Didáctica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadro da Nord (1996) com transferência intercultural de textos	52
Figura 2 - Perguntas básicas do modelo de análise pré-tradutória	53
Figura 3 - Processo tradutório circular	55
Figura 4 - Descrição das capacidades de linguagem por Stutz e Cristóvão (2011).....	81
Figura 5 - Breve histórico do teatro com base em Granero (2011)	84
Figura 6 - Esquema da SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).....	89
Figura 7 - As capacidades de linguagem dentro do modelo de análise textual pré-tradutório de Nord (2012)	91
Figura 8 - Mapa com subsistemas dos pronomes de 2ª pessoa “você” e “tu” no Português Brasileiro	114
Figura 9 - Etapas do projeto inicial da SD com a tradução do gênero peça teatral.....	133
Figura 10 - Blog “Traduciendo el teatro hispánico”	137
Figura 11 - Versão Final da SD.....	181
Figura 12 – Respostas do Módulo 3 do G-I	182
Figura 13 – Resposta do G-III, na quarta questão do Módulo 3	183
Figura 14 - Resposta do G-I à primeira questão do Módulo 3	184
Figura 15 – Respostas do G-II ao Módulo 4	184
Figura 16 - Respostas do G-II à segunda questão do Módulo 4.....	185
Figura 17 - Questão 3 e 4 do módulo 4 do G-II	185
Figura 18 - Resposta do G-IV a quarta questão do Módulo 4.....	186
Figura 19 - Respostas ao Módulo 5 do grupo G-IV, item A.....	186
Figura 20 - Respostas ao Módulo 5, do G-IV, Itens B, C e D	187
Figura 21- Resposta do G-II ao item D do Módulo 5.....	188
Figura 22 - Módulo 6 da SD.....	188
Figura 23 - Resposta do G-II ao Módulo 6.....	189
Figura 24 - Resposta do G-III ao Módulo 6	190
Figura 25 - Respostas do G-I à primeira questão do Módulo 7.....	191
Figura 26 - Resposta do G-IV à segunda questão do Módulo 7.....	192
Figura 27 - Resposta do G-II à segunda questão do Módulo 7	192
Figura 28 - Resposta do G-II à terceira questão do Módulo 7	193
Figura 29 - Questões 4 e 5 do Módulo 7 respondidas pelo G-I.....	194
Figura 30 - Respostas do G-III à primeira questão do Módulo 8.....	195

Figura 31 - Respostas do G-III à segunda questão do Módulo 8.....	196
Figura 32 - Respostas do G-III à terceira questão do Módulo 8.....	196
Figura 33 - Respostas do G-IV à terceira questão do Módulo 8.....	197
Figura 34 - Resposta do G-I ao item A do Módulo 9.....	198
Figura 35 - Resposta do G-II ao item A do Módulo 9.....	198
Figura 36 - Resposta do G-IV ao item A do Módulo 9.....	199
Figura 37 - Resposta do G-I ao item C do Módulo 9.....	199
Figura 38 - Resposta do G-II ao item C do Módulo 9.....	199
Figura 39 - Resposta do G-III ao item C do Módulo 9.....	200
Figura 40 - Resposta do G-IV ao item C do Módulo 9.....	200
Figura 41 - Resposta do G-II ao Módulo 10.....	201
Figura 42 - Resposta do G-III ao Módulo 10.....	201
Figura 43 - Resposta do G-III ao Módulo 10.....	202
Figura 44 - Ficha de Revisão Textual do G-II.....	203
Figura 45 - Ficha textual do G-II, continuação.....	204
Figura 46 - Trecho da Tradução Final do G-I.....	207
Figura 47- Primeira questão do questionário Final para os participantes do G-I.....	210
Figura 48 - Sétima questão do questionário final para os participantes do G-I.....	211
Figura 49 - Nona e décima questões do Questionário Final para os participantes do G-I.....	212
Figura 50 - Trecho da Tradução Final do G-II.....	214
Figura 51- Primeira pergunta do Questionário Final para o G-II.....	219
Figura 52 - Sétima pergunta do Questionário Final para o G-II.....	220
Figura 53 - Sétima pergunta do Questionário Final para o G-II.....	220
Figura 54 - Primeira pergunta do Questionário Final para o G-III.....	226
Figura 55 - Sétima pergunta do Questionário Final para o G-III.....	228
Figura 56 - Nona e décima perguntas do Questionário Final para o G-III.....	228
Figura 57 – Primeira pergunta do Questionário Final para o G-IV.....	235
Figura 58 - Sétima pergunta do Questionário Final para o G-IV.....	237
Figura 59 - Nona e décima perguntas do Questionário Final para o G-IV.....	237

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Análise pré-tradutória proposta por Nord (2012)	54
Quadro 2	– Características gerais do gênero peça teatral de comédia	87
Quadro 3	– Modelo Didático do gênero peça teatral de comédia hispânica e brasileira ..	87
Quadro 4	– Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução	92
Quadro 5	– Divisão do Sistema de Tratamento pronominal das variedades da Língua Espanhola	101
Quadro 6	– Tipos de <i>voseo</i> verbal	107
Quadro 7	– Paradigma Pronominal voseante	107
Quadro 8	– Usos diacrônicos e diatópicos das formas de tratamento pronominais da Língua Espanhola	109
Quadro 9	– Subsistemas dos pronomes “tu” e “você” no Português Brasileiro	114
Quadro 10	– Usos diacrônicos e diatópicos das formas de tratamento no Português Brasileiro	121
Quadro 11	– Capacidades de Linguagem na SD com a tradução funcionalista	134
Quadro 12	– Peças teatrais selecionadas para a SD	136
Quadro 13	– Distribuição das peças teatrais por grupos de participantes da SD.....	142
Quadro 14	– Definição do encargo de tradução didático para a SD	143
Quadro 15	– Distribuição do público-meta por grupos de participantes da SD	145
Quadro 16	– Análise pré-tradutória do emissor pelos grupos de participantes da SD	146
Quadro 17	– Análise pré-tradutória da intenção pelos grupos de participantes da SD	146
Quadro 18	– Análise pré-tradutória do receptor pelos grupos de participantes da SD	147
Quadro 19	– Análise pré-tradutória do meio pelos grupos de participantes da SD	149
Quadro 20	– Análise pré-tradutória do lugar pelos grupos de participantes da SD	150
Quadro 21	– Análise pré-tradutória do tempo pelos grupos de participantes da SD	151
Quadro 22	– Análise pré-tradutória do motivo pelos grupos de participantes da SD	153
Quadro 23	– Análise pré-tradutória da função pelos grupos de participantes da SD	153
Quadro 24	– Análise pré-tradutória do tema pelos grupos de participantes da SD	154
Quadro 25	– Análise pré-tradutória do conteúdo pelos grupos de participantes da SD	155
Quadro 26	– Análise pré-tradutória das pressuposições pelos grupos da SD	156
Quadro 27	– Análise pré-tradutória da composição textual pelos grupos da SD	157
Quadro 28	– Análise pré-tradutória do léxico pelos grupos de participantes da SD	158
Quadro 29	– Análise pré-tradutória da sintaxe pelos grupos de participantes da SD	159

Quadro 30 – Análise pré-tradutória dos aspectos suprasegmentais pelos grupos da SD	159
Quadro 31 – Análise pré-tradutória do efeito comunicativo pelos grupos da SD	160
Quadro 32 – Dificuldades encontradas na análise pré-tradutoria	160
Quadro 33 – Perguntas da Grade de análise Diagnóstica da Produção Inicial	161
Quadro 34 – Dificuldades resultantes da Análise pré-tradutória e do Diagnóstico	178
Quadro 35 – Módulos da SD Final	179
Quadro 36 – Trecho comparativo entre as traduções do G-I (capacidades de ação)	206
Quadro 37 – Trecho comparativo entre as traduções do G-I (capacidades linguístico-discursivas)	207
Quadro 38 – Trecho comparativo entre as traduções do G-II (capacidades de ação)	213
Quadro 39 – Trecho comparativo entre as traduções do G-II (capacidades linguístico-discursivas)	215
Quadro 40 – Trecho comparativo entre as traduções do G-III (capacidades de ação)	222
Quadro 41 – Trecho comparativo entre as traduções do G-III (capacidades discursivas)...	222
Quadro 42 – Trecho comparativo entre as traduções do G-III (capacidades linguístico-discursivas)	224
Quadro 43 – Trecho comparativo entre as traduções do G-IV (capacidades de ação)	230
Quadro 44 – Trecho comparativo entre as traduções do G-IV (capacidades discursivas)...	231
Quadro 45 – Trecho comparativo entre as traduções do G-III (capacidades linguístico-discursivas)	232
Quadro 46 – Evolução dos Grupos na SD	238

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
AD	Abordagem Direta
AGT	Abordagem de Gramática e Tradução
AL	Abordagem da Leitura
E-TB	Emissor do Texto Base
INI	Iniciador/cliente
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
OCNEM-LE	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em Língua Espanhola
PB	Português Brasileiro
PCNEM-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em Língua Estrangeira
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
P-TB	Produtor do Texto Base
R-TM	Receptor do Texto Meta
SD	Sequências Didáticas
SIT _B	Situação Base
SIT _M	Situação Meta
TB	Texto Base
TM	Texto Meta
TRL	Tradutor/intérprete

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	TRADUÇÃO, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	28
2.1	Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras	28
2.2	A Tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o Ensino de Línguas Estrangeiras	48
2.3	Tradução da Variação Linguística e Ensino de Espanhol no Brasil	59
2.4	Traduzindo peças teatrais: potencialidades para o ensino da variação linguística na Língua Espanhola	75
2.4.1	<i>Sequências Didáticas e o uso da Tradução</i>	89
3	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS FORMAS DE TRATAMENTO DAS LÍNGUAS ESPANHOLA E PORTUGUESA	98
3.1	Formas e usos dos pronomes de tratamento nas variedades do Espanhol	98
3.2	Formas e usos dos pronomes de tratamento em Português Brasileiro	111
3.3	Opções Tradutórias das formas de tratamento do Espanhol para o Português Brasileiro	122
4	METODOLOGIA	128
4.1	Natureza do Estudo	128
4.2	Local do Estudo e Participantes da pesquisa	129
4.3	Instrumentos de coleta de dados	130
4.4	Descrição da análise dos dados	138
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	142
5.1	Contextualização da SD: encargo de tradução e análise pré-tradutória	143
5.2	Primeira Tradução e Módulos da SD	161
5.2.1	<i>Proposição de módulos e apresentação da SD Final</i>	179
5.2.2	<i>Análise dos módulos e lista de constatações</i>	182
5.3	Produção Final da SD: contraste com a produção inicial e perfil dos grupos	205
5.3.1	<i>Traduções do G-I</i>	206
5.3.2	<i>Traduções do G-II</i>	212
5.3.3	<i>Traduções do G-III</i>	221
5.3.4	<i>Traduções do G-IV</i>	229
6	CONCLUSÃO	242

REFERÊNCIAS.....	248
APÊNDICE A – FICHA DE SONDAGEM E QUESTIONÁRIO	262
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	266
APÊNDICE C – RESUMOS DAS OBRAS TEATRAIS E FRAGMENTOS PARA SD	268
APÊNDICE D – MÓDULOS DA SD.....	276
APÊNDICE E - FICHA DE REVISÃO TEXTUAL	292
ANEXO A – PROGRAMA DA DISCIPLINA	294
ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	298
ANEXO C – ANÁLISE PRÉ-TRADUTÓRIA DOS GRUPOS DE PARTICIPANTES	300
ANEXO D – PRODUÇÃO INICIAL DA SD.....	304
ANEXO E – PRODUÇÃO FINAL DA SD.....	311

1 INTRODUÇÃO

Na história do Ensino de Línguas Estrangeiras, diferentes abordagens¹ e métodos de ensino buscaram facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Algumas dessas foram: a Abordagem da Gramática e Tradução, a Abordagem Direta, a Abordagem Estruturalista e a Abordagem Comunicativa. Nessas, o uso da tradução se deu em maior ou menor medida, desde a tradução como técnica de ensino até o seu uso como estratégia de aprendizagem ou recurso didático, embora, muitas vezes, tal uso fosse objeto de críticas permeadas por estereótipos negativos, por exemplo, ao considerar a tradução como uma atividade artificial e não comunicativa. No entanto, atualmente, muitas pesquisas já mostraram que o uso da tradução no Ensino de LE pode trazer resultados positivos se for utilizada de acordo com o contexto de ensino, adequada aos objetivos de ensino-aprendizagem e ao nível dos aprendizes, além de se pautar em avanços teóricos dos Estudos da Tradução. São exemplos, no contexto nacional, as pesquisas de Costa (2008), Melo (2012), Barrientos (2014), Demétrio (2014), Laiño (2014), entre outras.

Portanto, a questão não é mais se pode ou não usar a tradução no Ensino de Línguas Estrangeiras, mas o como e qual é a real contribuição da atividade de tradução em diferentes contextos de aprendizagem. Nesse aspecto, pesquisas aplicadas/experimentais sobre o uso da tradução, em suas diferentes modalidades, podem contribuir tanto para o campo de estudo sobre Tradução e Ensino de Línguas quanto para a prática docente. O Ensino de Línguas atual não se caracteriza pelo domínio de uma única abordagem, método ou estratégia de ensino (LEFFA, 2012), vivemos um período, considerado por Kumaravadivelu (2001), como pós-método. Nessa perspectiva, quem dita como e o que ensinar é o professor, tendo em vista o seu contexto de ensino e os objetivos de aprendizagem de seus alunos. Dessa forma, devido à flexibilidade da elaboração e aplicação das atividades de tradução (BALBONI, 2011), ratificamos que essas podem ser um recurso didático potencial, na era do pós-método. Assim, é no contexto de pós-método e de interdisciplinaridade dos Estudos da Tradução que esta pesquisa se insere.

Há cerca de 50 anos, a Tradução começou a se constituir como campo de

¹Nesta pesquisa, concebemos o termo “abordagem” conforme Richards e Rodgers (1986), ou seja, trata-se das concepções de língua e aprendizagem advindas de teorias da Ciência linguística e da Psicologia que permeiam um ou vários métodos. Para esses autores, um método seria a combinação entre a abordagem, o desenho (objetivos de ensino e programa, papel do professor e aluno, tipos de atividades) e os procedimentos. Assim, optamos pelo uso do termo “abordagem” para denominar os tradicionalmente conhecidos “métodos” de ensino, já que a abordagem é um conceito mais amplo e influencia não apenas os métodos, mas o planejamento de cursos, a produção de material didático e a avaliação de aprendizagem.

investigação e desde então, tem-se avançado no desenvolvimento de estudos acerca da História da Tradução, Modelos de Pesquisa em Tradução, Tradução Literária, entre outras, inclusive, Tradução e Ensino de Línguas. Sobre essa última, de acordo com De Arriba Garcia (1996), os avanços teóricos da Didática da Tradução e a não rejeição da LM em aulas de línguas têm contribuído para a reabilitação do uso da tradução numa perspectiva pedagógica. Essa é essencialmente didática, considerando a aquisição e o aperfeiçoamento linguístico. Segundo Hurtado Albir (2001, p. 155), a tradução pedagógica, atualmente, é um campo aberto de investigação, pois é conveniente avançar em novas aplicações em diferentes contextos educativos. Desse modo, a tradução proposta nesta pesquisa, insere-se nessa perspectiva.

Compreendemos a tradução em um viés funcionalista, conforme proposta de Nord (1991, 1994, 1996, 2009, 2012), para quem a tradução é um ato comunicativo real, situado em espaços culturais, nos quais os sentidos são produzidos e construídos por meio de textos (orais, escritos, visuais), de acordo com os propósitos comunicativos (funções) e seus interlocutores. Essa concepção de tradução, no âmbito de ensino-aprendizagem de LE, pode permitir ao aluno a compreensão de que, ao traduzir, não interpretamos apenas signos verbais de uma língua de partida para uma língua de chegada; interpretamos, também, sistemas culturais originados em tempo/espaço específicos, em uma outra cultura, e esses terão que ser adaptados pela tradução, segundo a língua-cultura do texto de chegada e a sua função.

Sobre a interdisciplinaridade dos Estudos da Tradução, Bolaños-Cuéllar (2000), Bortoni-Ricardo (2005) e Lefevere (1992) destacam a relevância do fundo sociocultural da atividade tradutora e a importância da recuperação da variação linguística no texto traduzido. Também, Mayoral (1998) ressalta que, ao traduzir, o tradutor se depara com textos permeados por marcas sociolinguísticas e que, para facilitar a compreensão do receptor, a tradução terá que se ajustar às especificidades e exigências gerais da comunicação, recuperando a variação linguística. Para o autor, “a variação linguística que interessa ao tradutor é a variação relacionada ao contexto social e situacional.” (MAYORAL, 1998, p. 17). Nessa perspectiva, o conhecimento da variação linguística nas formas de tratamento pode ser considerado como um fenômeno de variação relevante ao processo tradutório e a qualquer ato comunicativo, porque está diretamente associado ao contexto pragmático-discursivo do texto-base e do texto-meta.²

Em qualquer situação comunicativa, é necessário que o falante adeque a sua linguagem a partir do receptor e do contexto comunicativo, fato claramente observado no uso

² O termo *texto-base* refere-se ao texto original ou texto de partida da tradução; já o termo *texto-meta* remete ao texto traduzido ou texto de chegada (NORD, 1991, 2009, 2012).

das formas de tratamento que podem expressar intimidade ou distância com o interlocutor, formalidade ou informalidade, etc. Masello (2011) afirma que o terreno das formas de tratamento pode consistir em um desafio a quem se propõe a traduzir, pois ao escolher a forma de tratamento em Espanhol (*tú, vos, usted, vosotros* ou *ustedes*), no uso e na distribuição do sistema pronominal, em cada variedade linguística, há a prevalência de algum parâmetro de: solidariedade, idade, poder, gênero, grau de intimidade ou distância com o interlocutor, entre outros. Esses, por sua vez, condicionam a compreensão do texto e a comunicação. Ademais, como constata Carricaburo (1997), Calderón Campos (2010) e Fontanella de Weinberg (1999), existe, ao largo do território hispânico, uma diversidade de *voseo, tuteo y ustedeo*.³

O conhecimento desse fenômeno de variação linguística é relevante, também, para o aprendizado de línguas estrangeiras, uma vez que a adequação do comportamento linguístico ao contexto situacional faz parte da competência sociolinguística⁴. Assim, torna-se pertinente a prática de atividades que proporcionem o seu desenvolvimento com vistas a alcançar a competência comunicativa⁵ dos aprendizes. Logo, buscamos aliar a perspectiva teórica da Tradução Funcionalista à visão de língua heterogênea⁶ e aplicá-la de acordo com o procedimento de Sequências Didáticas (SD), proposto pela Escola de Genebra, vislumbrando um recurso didático útil em sala de aula para o ensino da variação linguística⁷ no uso das formas de tratamento pronominais da Língua Espanhola (*tú, vos, usted, vosotros* e *ustedes*) e Portuguesa (*tu, você, senhor(es), senhora(s), vós, vocês*) para um grupo de futuros professores

³Por *tuteo*, entende-se o uso das formas pronominal e verbal de *tú* para o tratamento informal e/ou íntimo a um interlocutor. Por *ustedeo*, entende-se o uso de *usted* em situações de confiança e intimidade, como em contextos familiares, isto é, o uso não convencional do *usted* como marcador de distância ou respeito. E, por último, por *voseo*, considera-se o uso do pronome *vos* no lugar de *tú*, para o tratamento a um interlocutor, com uma relação de intimidade, confiança ou solidariedade, acompanhada com formas verbais próprias ou não (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p. 225).

⁴ A competência sociolinguística é um dos componentes da competência comunicativa e se relaciona com a capacidade de produzir e compreender enunciados em diferentes contextos de uso, nos quais se dão fatores variáveis, tais como a situação comunicativa, relação entre os interlocutores, normas e convenções de interação, etc. (*Diccionario de términos clave de ELE, disponível em: goo.gl/pxuIwu*).

⁵A competência comunicativa, primeiramente, foi definida por D. Hymes (1971), no âmbito da Sociolinguística e da Etnografia da Comunicação em contraposição ao conceito de competência linguística dos gerativistas. Para este autor, a competência comunicativa trata-se da capacidade de produzir enunciados corretos gramaticalmente e adequados ao contexto social de fala. Com os avanços de estudos na área de metodologia e ensino de Línguas Estrangeiras, M. Canale (1983) retoma esta definição de competência comunicativa como a integração de quatro competências inter-relacionadas, a saber: a competência linguística, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica.

⁶ No âmbito da Sociolinguística, a língua possui função social e comunicativa e é fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade. Logo, a língua é dotada de “heterogeneidade sistemática” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006); em que o contexto social de uso envolve aspectos linguísticos e extralinguísticos, ocasionando fenômenos de variação linguística e mudança inerentes às línguas.

⁷ Conforme Labov (1978), a variação linguística ocorre quando há duas ou mais alternativas de se referir ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor referencial.

brasileiros de Língua Espanhola em nível inicial (A2)⁸.

O desenvolvimento de SD com LE, na formação docente, pode possibilitar a apropriação, por parte dos docentes e/ou futuros docentes, do gênero textual como recurso didático, além de aprofundar conhecimentos sobre o seu objeto de ensino, isto é, a língua em uso. (MOSQUERA ROA; SÁNCHEZ ABCHI, 2015, p. 214). Dessa forma, na proposta desta pesquisa, utilizamos um gênero textual autêntico⁹ nem sempre íntimo dos alunos ou frequente em aulas de língua, as peças teatrais, possibilitando o conhecimento das características textuais desse gênero e o seu entendimento como “artefatos culturais historicamente construídos pelos seres humanos” (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

O texto teatral¹⁰ é propício ao estudo da variação linguística, uma vez que, nas palavras de Briguglia (2006, p.17): “O lugar por excelência da variação sempre foi o diálogo, onde desempenha o papel de mostrar traços das personagens e suas características sociais ou regionais, deixando que eles falem como falariam na realidade” (tradução nossa).¹¹ A peça teatral é um gênero literário puramente dialogal que objetiva ser representado; sua presença nas sociedades remonta desde a Antiguidade Clássica. Ademais, Junior (2009, p. 27) menciona que o teatro assume diversos papéis ao longo da história da humanidade, inclusive, apresentando aspectos formativos e educativos das sociedades, por exemplo, ao propagar ou combater ideias hegemônicas, satirizar situações e/ou personalidades, catequização, reprodução do sistema social, no qual está inserido, entre outros. Dessa forma, a sua linguagem se adapta a estes papéis, podendo abarcar diversas variedades e registros da língua, a fim de identificar diferentes personagens que interagem entre si, utilizando a fala cotidiana, ou seja, o uso coloquial nos diálogos.

No que tange à tradução, nos livros didáticos de Espanhol, há ausência, escassez e/ou inadequação de atividades tradutórias, pautadas em avanços teóricos desta área, conforme as

⁸ Nesta pesquisa, ao utilizar os termos “nível inicial”, estaremos nos referindo ao nível de aprendizagem A1/A2, igualmente, os termos “nível intermediário” e “nível avançado” se referem, respectivamente, aos níveis B1/B2 e C1/C2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Este documento guia a elaboração e produção de material didático para aprendizagem de língua em todo o continente europeu, além de descrever o que os aprendizes devem saber comunicar em cada nível de aprendizagem. É um documento relevante, pois a maioria dos livros didáticos de Espanhol que circula no mercado brasileiro é proveniente da Espanha, conforme Pontes e Coan (2013).

⁹ A concepção de texto autêntico, presente nesta dissertação, baseia-se em Kramsch (1993), para quem um texto autêntico é aquele que apresenta uma forma não pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação.

¹⁰ Nesta pesquisa, quando utilizarmos o termo ‘texto teatral’, referimo-nos às peças teatrais.

¹¹ Citação original: “*El lugar por excelencia de la variación ha sido siempre el dialogo, donde desempeña el papel de mostrar los rasgos de los personajes o sus características sociales o regionales, de dejar que hablen ellos tal como hablarían en la realidad*”. (BRIGUGLIA, 2006, p.17)

pesquisas de Cuéllar-Lázaro (2004) e Pontes e Francis (2014).¹² Assim, levando em conta a aproximação teórica entre a Tradução Funcionalista e a Sociolinguística, por que não buscar formas adequadas de aliar a atividade tradutória à reflexão sociolinguística como um possível recurso didático para o ensino de casos concretos de variação linguística em aulas de Espanhol para futuros professores desta língua? Averiguar as reais vantagens e contribuições da elaboração e aplicação de propostas em tal perspectiva contribuiria tanto para a abordagem da variação linguística da Língua Espanhola quanto para o uso adequado da atividade de tradução no âmbito do ensino de línguas. Mediante o exposto, determinamos as seguintes perguntas de pesquisa: 1. Quais as contribuições da prática tradutória por meio de uma Sequência Didática (SD), a partir da tradução funcional de peças teatrais hispânicas? 2. Quais condicionamentos linguísticos e extralinguísticos estão envolvidos na tradução da variação linguística das formas de tratamento em Espanhol e em Português Brasileiro? 3. Quais são as opções tradutórias das formas de tratamento do Espanhol ao Português Brasileiro, realizadas pelos aprendizes nas produções inicial e final da SD?

A Tradução Funcionalista propõe a análise exaustiva dos aspectos intra e extratextuais no processo de análise do texto de partida e elaboração da tradução, a fim de verificar as adaptações necessárias ao seu receptor. Esse fato pode possibilitar uma reflexão sociolinguística e cultural durante o processo tradutório, dependendo da proposta didática, já que os aspectos extralinguísticos (o espaço, o tempo, a cultura e as funções comunicativas etc.) são primordiais para a tradução funcional, conforme Nord (2012, p.55). Assim, partimos das seguintes hipóteses de pesquisa:

- A tradução, no viés funcionalista, poderá proporcionar maior compreensão e análise do texto original, além de reflexões acerca da finalidade do TM, considerando a adequação da linguagem ao público-meta, contexto de produção e recepção. Logo, poderá auxiliar na conscientização da variação linguística nas formas de tratamento pronominais do Espanhol e do Português (NORD, 1991, 2009, 2012; REISS, VERMEER, 1996);

¹² Cabe aqui especificar o contexto de produção dos livros didáticos analisados nestas pesquisas. Cuéllar-Lázaro (2004) analisa 11 livros produzidos e publicados na Espanha, direcionados ao alunado multilinguístico/multicultural, dentre os quais apenas 3 possuíam atividades com o uso de tradução. Por sua vez, Pontes e Francis (2014) analisam duas coleções de Língua Espanhola aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), portanto direcionadas ao público brasileiro com o Português como língua materna. Dentre as duas coleções, apenas uma apresentou atividades pontuais com o uso de tradução interlinguística. Assim, a escassez, inadequação ou ausência das atividades de tradução em ambas as pesquisas podem estar relacionadas com outros fatores, além do público-alvo das coleções, como por exemplo, a crença de que a tradução é uma atividade anti-comunicativa, uma vez que as coleções que evitaram seu uso adotavam a Abordagem Comunicativa.

- A variação linguística diacrônica, diatópica e diastrática nas formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa, no PB e nas variedades do Espanhol, pode influenciar a tomada de decisão na tradução. (CINTRÃO, 2002; MASELLO, 2011; UGATERMENDÍA, 2015).
- Nas primeiras traduções feitas pelos alunos, é provável que se dê uma tradução literal, desconsiderando os contextos comunicativos que condicionam as formas de tratamento na LE e LM, o que poderá ser modificado na segunda versão da tradução, após discussão e reflexão mais detalhada acerca dos condicionamentos da variação linguística, nas formas de tratamento em ambas as línguas (BRIGUGLIA, 2006; MASELLO, 2011; SOUZA, 2011, FANJUL e GONZÁLEZ, 2014).

O objetivo geral desta pesquisa consiste em averiguar de que forma o uso da tradução funcionalista, em forma de sequência didática, pode contribuir para o ensino da variação linguística no que se refere ao uso das formas de tratamento pronominais do Espanhol e Português Brasileiro, em nível A2 de aprendizagem. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: (i) propor uma sequência didática; (ii) identificar os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que motivam a escolha de uma ou outra forma de tratamento nas traduções; (iii) analisar as opções tradutórias realizadas pelos alunos nas produções e nos módulos de uma SD, considerando o fenômeno de variação linguística.

A realização desta pesquisa se torna oportuna e pertinente, uma vez que nossa proposta busca aliar diferentes perspectivas teóricas (Tradução Funcional, Sociolinguística e Estudos sobre Gêneros) em uma proposta didática aplicada a futuros professores de Espanhol, em nível A2, de uma Licenciatura em Letras-Espanhol. Assim, permitir-se-á uma conscientização acerca da complexidade do processo tradutório e a reflexão sobre a diversidade linguística na LE e na LM, contribuindo, desse modo, para a futura prática docente desses professores de Espanhol. Esses são conduzidos à reflexão sobre as relações linguísticas, discursivas e culturais entre o Espanhol e o Português Brasileiro, a fim de reconhecer suas semelhanças e diferenças no que diz respeito ao uso das formas de tratamento, fato relevante para a formação do professor de Espanhol no Brasil, segundo Barros e Costa (2015, p.34). Além disso, aplicar esta pesquisa com futuros professores permite que esses reconheçam o uso da tradução de gêneros textuais autênticos como um recurso didático útil para o ensino-aprendizagem de Espanhol, no contexto do pós-método.

Dessa forma, levando em conta a importância do conhecimento sociolinguístico para a tradução, comunicação e, por conseguinte, para a aprendizagem da Língua Espanhola, o desenvolvimento de uma proposta que possibilite estudar a variação linguística nas formas de

tratamento através da tradução de fragmentos de peças teatrais em forma de uma SD é relevante tanto em relação a aspectos práticos (como fazer?) quanto no que se refere a aspectos teóricos (quais contribuições?). Pois, como já mencionamos, há carência de materiais didáticos que tratem adequadamente acerca do uso da tradução em sala de aula, inclusive, essa é uma das lacunas na área de Tradução e Ensino de LE, elencada na agenda de pesquisa sobre esse tema, elaborada por Pontes, Sousa e Silva (2015). Portanto, realizar experiências didáticas que possibilitem verificar a exequibilidade de novas propostas com o uso de tradução em aulas de LE poderá direcionar futuras práticas docentes e/ou produções de materiais didáticos, considerando as reais potencialidades da tradução pedagógica para o ensino de línguas. Além disso, esta pesquisa, também, pode contribuir para a área da Sociolinguística Educacional, ao analisar as contribuições que o processo tradutório poderá trazer para o ensino da variação linguística nas formas de tratamento da Língua Espanhola e do Português Brasileiro.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, incluindo a presente contextualização da pesquisa, a saber: 2. Tradução, Variação Linguística e Ensino de Línguas Estrangeiras; 3. Variação linguística nas formas de tratamento das línguas Espanhola e Portuguesa; 4. Metodologia; 5. Análise e discussão dos resultados; 6. Considerações Finais. A seguir, damos início ao segundo capítulo, buscando um diálogo entre a Tradução e o Ensino de Línguas Estrangeiras, o conhecimento da variação linguística e estudos sobre Gêneros Textuais.

2 TRADUÇÃO, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Historicamente, o uso da Tradução no Ensino de Línguas é marcado por um ápice, uma tensão e, atualmente, uma reabilitação de seu uso. Deste modo, buscamos discorrer, neste capítulo, sobre: (i) o panorama histórico do uso Tradução em diversas abordagens do Ensino de Línguas; (ii) a Tradução Funcionalista e suas perspectivas para o Ensino de Línguas; (iii) a aproximação teórica entre a Tradução e a Variação Linguística com foco no Ensino da Língua Espanhola, no âmbito nacional. Para tanto, este capítulo organiza-se nas seguintes seções: 2.1 Tradução e Ensino de Línguas; 2.2 A Tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o Ensino de Línguas; 2.3 Tradução, Variação Linguística e o Ensino de Espanhol no Brasil; 2.4 Traduzindo peças teatrais: potencialidades para o ensino da variação linguística na Língua Espanhola. A seguir, iniciamos a primeira seção deste capítulo.

2.1 Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras

Suponhamos que, ao entrar em uma sala de aula da LE “X”, um aluno novato se depare com a seguinte situação: numa sala organizada em fileiras, o professor, em sua LM, informa o tema da aula e escreve uma lista de vocabulário da LE na lousa, conforme tal tema. Logo, pronuncia cada vocábulo, na LE, pedindo que os alunos o repitam, além de solicitar a tradução de algumas frases da LE para LM, ou vice-versa, com o vocabulário apresentado, e contrastar ambas as línguas. Como classificaríamos esta aula? Seria considerada “comunicativa”? Tal aula representa alguns princípios da Abordagem de Gramática e Tradução (doravante AGT) que trataremos nesta seção, os quais contribuiram à formação de algumas crenças e argumentos negativos sobre o uso da tradução no Ensino de Línguas e encontram-se distantes dos avanços teórico-práticos atuais dos Estudos da Tradução no Ensino de Línguas. Também, discorreremos acerca do uso da tradução em outras abordagens de ensino, inclusive, na perspectiva atual do pós-método, perfazendo um panorama histórico. Discorreremos, ainda, nesta subseção, sobre alguns aspectos relevantes para o uso da atividade de tradução no ensino de LE, tais como: materiais didáticos, o entendimento da tradução como produto ou como processo, o uso de textos literários na atividade com a tradução, entre outras questões.

Desde a antiguidade clássica, já se reconhecia a potencialidade da atividade tradutora para aprender uma língua. Fato observável nas ideias de Cícero (46 a.C.) e Quintiliano

(c.35/100 d.C.) que consideravam a tradução de discursos gregos para o latim uma possibilidade de aprendizado e modelo de oratória, embora, nessa época, a forma com que se traduzia não fosse o foco ou o objeto de reflexão. No Mundo Antigo, no auge do Império Romano, as pessoas aprendiam uma língua se comunicando com falantes nativos (escravos, gladiadores, amigos) e a tradução era reservada, essencialmente, aos textos sagrados, para que chegassem às populações monolíngues, que não falavam grego. Somente a partir da Idade Média, com a escassez de professores nativos (principalmente do latim, que era, então, a língua não nativa mais ensinada na Europa), a tradução impera no ensino de línguas, difundindo-se a ideia de que as línguas possuíam uma gramática imutável e para dominá-la era preciso conhecer suas regras e exercitá-las através da tradução (BALBONI, 2011). Era o início da AGT, que se concretizaria e se estenderia ao ensino das línguas modernas, com seu ápice, na Europa, ao longo do século XIX.

Para a AGT, segundo Santos Gargallo (2010, p. 59-60), a língua é um conjunto de regras lógicas que podem ser observadas em textos escritos, portanto, o modelo de língua seria o texto escrito de autoridades literárias e as habilidades linguísticas priorizadas seriam a compreensão leitora e a escrita. Ainda, nesta abordagem, há os seguintes princípios: memorização de regras gramaticais e de vocabulário, exercícios onde prevalecia a forma linguística, listas de vocabulários temáticas, tradução direta (LE para LM) e inversa (LM para LE), uso da LM do aluno, contrastes dedutivos entre a LE e LM. Nesta abordagem, aprende-se a gramática, e, então, pratica-se na tradução; poderia ser a tradução interlinear de textos ou a tradução de frases descontextualizadas, elaboradas pelo professor ou presentes nos materiais didáticos.

Contudo, na AGT, não havia uma metodologia específica na hora de traduzir, como se ambas as línguas (LE e LM) possuíssem e seguissem as mesmas regras e normas, desconsiderando-se aspectos culturais, pragmáticos e situacionais na tradução. Assim, difundia-se a ideia de que tudo poderia ser facilmente traduzido, acreditando-se em uma única forma correta de tradução. Neste viés, o que interessava era o produto final da tradução, que, muitas vezes, tornava-se algo incompreensível (na LE ou na LM), posto que se buscava a correspondência um a um entre as línguas, embora, já fosse discutida, em textos clássicos sobre Estudos da Tradução, a questão da fidelidade às palavras ou às ideias. A saber, Aretino (2006, p.63), em seu texto “Da tradução Correta”, já afirmava que: “O tradutor deve captar as características da composição, por assim dizer, e reproduzi-las igualmente na língua na qual traduz. Sendo dois os tipos de ornamentação, um que matiza as palavras, outro, os pensamentos [...]”. E, posteriormente, Schopenhauer (2010, p.179) indica que: “Não se

encontra para cada palavra de uma língua um equivalente exato em cada uma das demais línguas”. Porém, não havia transposição destas questões teóricas da tradução ao âmbito do ensino de línguas.

Em oposição à AGT, surge a abordagem Direta (doravante, AD) que, conforme Leffa (1988), é tão antiga quanto a primeira e desde o século XVI há evidências de sua prática, ainda que não se configurasse como uma abordagem concreta em tal época. O princípio básico desta abordagem é aprender a LE pela LE, excluindo-se, dessa forma, a LM do aprendiz, e, por conseguinte, a tradução interlingual¹³, embora utilizasse gestos ou figuras para esclarecer significados da LE (isto é, tradução intersemiótica). Também, segundo o autor, ao contrário da AGT, a gramática e os aspectos culturais da LE, na AD, eram ensinados indutivamente e existia a ênfase na oralidade em LE, que era motivada através de pequenos diálogos situacionais cotidianos ou de pequenos trechos de leitura. Ademais, pela primeira vez, propõe-se a integração das 4 habilidades clássicas na seguinte sequência: ouvir, falar, ler e escrever.

Frente à AGT, a AD gozava de mais prestígio e sucesso comercial nas últimas décadas do século XIX. Fato que causa uma tensão e progressivo desuso de atividades de tradução em aulas de LE, pois alguns princípios desta abordagem, tais como a integração das 4 habilidades e desuso da LM do aprendiz nas aulas, além de crenças e argumentos negativos acerca da tradução em aulas de LE, estarão presentes em abordagens subsequentes. Contudo, Leffa (1988) expõe que, devido à exigência da ótima fluência na LE e boa pronúncia, do esforço físico de passar várias horas ao longo do dia com o foco na oralidade, muitos professores regrediam sistematicamente à metodologia da AGT. Talvez, por este motivo, algumas práticas desta abordagem persistiram no ensino de Línguas Modernas por tanto tempo.

Neste contexto, mediante a contribuição tanto da AGT quanto da AD para o ensino-aprendizado de LE, a partir da década de 1930, nos Estados Unidos, desenvolve-se a Abordagem da Leitura (doravante, AL), com objetivo primordial no ensino-aprendizado da leitura. Nela, para Leffa (1988), uniam-se princípios da AGT e da AD, tais como: ênfase na língua escrita e reformulação de regras gramaticais com foco na compreensão leitora e o ensino da LE pela própria LE. A AL baseava-se no contexto de escolas secundárias americanas que não possuíam condições para o desenvolvimento integrado das 4 habilidades

¹³ Roman Jakobson (2000) distingue três categorias de tradução: (i) a tradução intralingual ou reformulação (na mesma língua); (ii) a tradução interlingual, de uma para outra língua; (iii) a tradução intersemiótica, que consiste na interpretação dos signos linguísticos por meio de sistemas de signos não linguísticos.

linguísticas, além da defesa de que o conhecimento da língua oral não era necessidade de muitos alunos. São exemplos de exercícios praticados nesta abordagem: a reformulação de frases na LE (tradução intralingual) e o uso ocasional de tradução da LE para a LM. Assim, na AL, não se excluía, totalmente, o uso da atividade de tradução, à diferença da AD, porém, igual à AGT, também, não possuía nenhuma metodologia para o ato tradutório.

É importante destacar que as abordagens mencionadas até aqui não se baseavam em teorias linguísticas ou de aprendizagem específicas. Nas palavras de Santos Gargallo (2010, p. 61), é a partir da contribuição da Linguística que estreia uma nova fase no ensino de línguas, em que surgem várias correntes metodológicas, ao longo do século XX. Inicialmente com base na Abordagem Estruturalista¹⁴, além da teoria de aprendizagem condutivista de Skinner¹⁵, tais como: o método áudio-oral (nos Estados Unidos), o método situacional (na Europa) e o método estruturo-global-audiovisual (França). Esta abordagem estrutural, segundo a autora, possuía as seguintes premissas: a) a língua era um conjunto de estruturas organizadas hierarquicamente; b) as línguas são diferentes, portanto, seus sistemas funcionam de forma diferente; c) prioridade na língua oral; d) ensino da língua e não sobre a língua. Também, segundo a autora, alguns exercícios realizados eram: prática e memorização de diálogos fictícios, repetição e automatização de estruturas gramaticais, apresentação de vocabulário temático mediante imagens ilustrativas. Nessa perspectiva, o uso da atividade de tradução interlingual era escasso, já que, igual à AD e à AL, evitava-se o uso da LM do aprendiz, porém, de acordo com Santoro (2011, p. 150), esta abordagem não excluía por completo o elemento tradutório, pois previa a análise contrastiva de partes equivalentes entre a LE e a LM do aprendiz, possibilitado pela tradução.

Por volta dos anos 70, após críticas e desilusões referentes à aplicação dos conhecimentos obtidos com a Abordagem Estrutural ao contexto comunicativo real, além dos avanços da Ciência Linguística (com o desenvolvimento da Semântica, Pragmática e Sociolinguística, por exemplo), principalmente, no que tange ao conceito de competência comunicativa, surge a Abordagem Nocio-funcional. Esta concebe a língua como comunicação e, portanto, transmissão de significado em um contexto específico. Assim, o princípio básico desta abordagem é a função linguística, isto é, enunciados referentes às ações que realizamos

¹⁴ A perspectiva estruturalista implica o reconhecimento de que a língua é uma estrutura, ou sistema, e que é tarefa do linguista analisar a organização e funcionamento de seus elementos constituintes. Esta perspectiva teórica possui duas principais vertentes linguísticas: a europeia, com o principal precursor Ferdinand de Saussure, e na América do Norte, com Leonard Blomfield. (MARTELOTTA, 2009, p. 113)

¹⁵ O behaviorismo de Skinner, segundo Leffa (1988), consiste no aprendizado da língua por meio da criação de hábitos condicionados que se adquire através de um processo mecânico de estímulo-resposta. As respostas certas dadas pelos aprendizes deveriam ser reforçadas, evitando o erro, e as estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, por meio de exercícios de repetição.

em determinados contextos discursivos (atos de fala), por exemplo: expressar surpresa, desejos, desculpar-nos, cumprimentar, etc. Nela, propunha-se um equilíbrio entre a transmissão do significado e a correção linguística, ademais do desenvolvimento integral das 4 habilidades linguísticas e da participação mais ativa do aprendiz em seu processo de aprendizagem. Este viés seria o primeiro passo para a Abordagem Comunicativa (AC) (SANTOS GARGALLO, 2010).

No entanto, ainda que a Abordagem Nócio-funcional tenha surgido em oposição à Abordagem Estrutural da língua, para Almeida Filho (2011, p. 80), seguia oferecendo unidades (ainda que semânticas) para a prática de repetição e síntese da LE. Conforme o autor, é a partir da década de 80 que a língua passa a ser concebida como um processo construtivo, no qual emergem significações e identidades. Portanto, aprender línguas passa a ser entendido como a construção, no discurso¹⁶, de ações sociais ou culturais apropriadas, de acordo com contextos sociais concretos e conhecimentos prévios do aprendiz. Assim, neste período, surge, de fato, a AC, que, segundo Cestreros (2006, p. 159), possui as seguintes características:

- a) a elaboração do programa, dos conteúdos, dos temas ou das funções dependerá do interesse do aluno, protagonista de seu aprendizado, e o professor possui figura motivadora e colaboradora do processo de aprendizagem;
- b) atividades variadas, nas quais imperem o uso significativo da língua, com vazios de informação que gerem a necessidade real de comunicação entre os interlocutores, além de exercícios que incentivem o uso livre e criativo da língua, nos quais os erros são concebidos como prova que está acontecendo aprendizado (análise de erros);
- c) com ênfase na análise da conversação, na compreensão e produção de diversos tipos de textos e suas características (coerência e coesão);
- d) uso da LM do aprendiz, em determinados contextos, do mesmo modo que se permite a tradução, sempre que beneficie o aprendizado;
- e) atendendo a critérios pragmáticos e sociolinguísticos, põe ênfase especial no alcance do objetivo comunicativo e adequação contextual de uso da língua, segundo a situação, relação entre os interlocutores, registro utilizado, etc. Portanto, há interesse nas variedades linguísticas da LE, em relação às contribuições da Sociolinguística.

Nota-se que o uso da LM, na AC, é tolerado, ainda que em contextos específicos,

¹⁶Almeida Filho (2011, p. 81) explica que o discurso, nesse contexto, trata-se de: “[...] uma linguagem com fins específicos e aceitáveis, marcado por diferenças individuais em situações sócio-culturais reais nas quais o (inter)locutor se depara com a manutenção das relações sociais, conflitos, necessidades de informações e negociações sempre sob o prisma de atitudes, motivações pessoais ou coletivo-culturais”.

assim como o são as atividades de tradução. Dessa forma, é também na década de 80 que surgem as primeiras reivindicações acerca da reabilitação da tradução em aulas de LE. No entanto, Martinez (2009, p.77) expõe que o recurso da tradução, neste contexto, não previa explicar erros com base na interferência da LM ou antever erros sistemáticos em função do grupo linguístico envolvido, mas despertar a consciência da especificidade, da originalidade de cada língua, permitindo a emergência de sua história e manifestações socioculturais divergentes, isto é, usar a tradução para refletir sobre aspectos linguístico-culturais através da própria língua.

Pela primeira vez, para Hurtado Albir (2011, p.155), através do trabalho pioneiro da francesa Lavault, buscou-se estabelecer a diferença entre a tradução pedagógica (uso da tradução no ensino de línguas, com foco na aquisição e aperfeiçoamento linguístico) e a Didática da Tradução (ensino da tradução profissional), propondo-se pautas metodológicas para o uso da tradução em aulas de LE, tais como: as etapas para elaborar a tradução (compreender, desverbalizar, reexpressar) e o desenvolvimento de mecanismos comunicativos e interpretativos (capacidade de análise e síntese, criatividade, capacidades associativas, etc).¹⁷

Ainda, sobre o uso da tradução pedagógica, De Arriba García (1996) ressalta que somente é possível a reabilitação ou reinserção do uso da tradução no ensino-aprendizado de LE quando o uso da LM do aprendiz encontra lugar em tal processo. Embora, existam posições rígidas de defensores da AC contra o uso da LM ou da Tradução. Nesse contexto, Malmkjaer (1998), ao defender a tradução em aulas de LE, além da inserção do ensino de línguas em programas de ensino de tradução, com vista na colaboração entre essas áreas, reúne e busca rebater alguns argumentos contra o uso da tradução, os quais apresentamos a seguir:

- a) a tradução independe das quatro habilidades que definem a competência em LE: compreensão e produção oral e escrita; logo, é radicalmente diferente das quatro habilidades linguísticas;
- b) a tradução consome um tempo precioso que poderia ser utilizado no ensino das quatro habilidades;
- c) traduzir não é uma atividade natural ou real;

¹⁷ Também, Hurtado Albir (2011) afirma que é importante destacar outras duas formas de tradução nas aulas de LE, os quais são: os processos de tradução interiorizada e a tradução explicativa. A primeira se trata da comparação espontânea da LE com a LM, mentalmente realizada pelo aprendiz, considerada uma estratégia de aprendizado, comumente utilizadas por aprendizes de LE. A segunda se refere ao uso pontual e ponderado da tradução, realizada pelo professor, para explicar ao aluno algo de difícil entendimento da LE, por exemplo, uma palavra, conceito cultural, etc.

- d) traduzir induz os alunos ao erro de acreditar que as línguas possuem correspondência um a um;
- e) a tradução impede que os alunos formulem pensamentos na LE;
- f) traduzir produz interferência negativa;
- g) a tradução é apropriada somente para o treinamento de tradutores.

A maioria destes argumentos baseia-se no uso da tradução realizado pela AGT, na qual não havia nenhuma metodologia na hora de traduzir e começava-se a traduzir antes de compreender o texto, realizando uma tradução mecânica e literal, com foco apenas em aspectos formais dos textos que, muitas vezes, eram escolhidos sem nenhum critério. No tocante aos argumentos negativos A e B, a própria Malmkjaer (1998) defende que a tradução não está separada das 4 habilidades clássicas (ler, escrever, ouvir, falar), mas depende delas, posto que, ao praticarem atividades de tradução, os alunos acabam praticando as 4 habilidades da língua, conforme ilustra, também, Branco (2011) em algumas propostas de atividade com o uso da tradução. Portanto, esta não seria entendida como uma quinta habilidade linguística. Nesta mesma perspectiva, Costa (2008) comprova que a tradução pode ser utilizada sob a ótica comunicativa, podendo ser integrada às demais habilidades linguísticas clássicas (ler, escrever, ouvir e falar).

Também Santoro (2011) argumenta que não lhe parece adequado entender a tradução como uma quinta habilidade, visto que as habilidades vão além das quatro habilidades clássicas e existem inúmeras combinações e atividades possíveis que requerem mais de uma delas. Portanto, para a autora, seria mais profícuo pensar na tradução como uma destas atividades previstas para o ensino de LE, que implica, como todas as outras, em vantagens e desvantagens, e, ainda, que se constitui como uma atividade real. No entanto, é importante salientar que, embora, concebamos a tradução como uma atividade que integra às demais habilidades linguísticas, e deste modo, não pode ser isolada, a discussão sobre essa questão não se encontra encerrada na área de Estudos da Tradução, visto que há autores que defendem a tradução como uma quinta habilidade, tais como, Costa (1998), Welker (2003), Romaneli (2009), Balboni (2011), etc.¹⁸

¹⁸Neste momento, aproveita-se para destacar a diferença entre conceber a tradução como uma quinta habilidade e o conceito de competência tradutória. De acordo com Nord (2012, p. 12), o tradutor ideal, no âmbito da tradução profissional, é bicultural e possui uma competência tradutória que engloba: as habilidades de recepção (crítica) e produção textuais, habilidades de investigação e documentação, além da capacidade de sincronizar a recepção do texto-base com a produção do texto-meta. Tais aspectos também podem ser relevantes no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Por sua vez, entender a tradução como uma quinta habilidade significa entendê-la como uma habilidade linguística isolada das demais habilidades linguísticas clássicas (ler, escrever, ouvir e falar), assim pode-se desenvolvê-la de forma isolada das demais.

No que tange ao argumento C, a fim de invalidá-lo, pontuemos a questão da tradução interiorizada (HURTADO ALBIR, 2011) como estratégia de aprendizagem, a qual se dá de forma natural no processo de ensino-aprendizagem de LE. Então, o que seria uma situação natural ou real, nas aulas de LE e por que a tradução seria entendida como não-natural? No marco da AC, para Santos Gargallo (2010, p. 69), uma situação real é aquela que envolve dois ou mais interlocutores que trocam informação, conceito que pode ser aplicado, também, à Tradução Funcionalista (mais detalhada na seção 3.1.2), pois, ao traduzir, o tradutor oferece ao receptor meta uma informação¹⁹ sobre o texto-base de um emissor de outra cultura. Portanto, a tradução consiste em um ato de comunicação que possui um destinatário e uma função comunicativa que se situa em um contexto cultural determinado por aspectos extratextuais. Ademais, as “situações reais” defendidas pela AC são reproduzidas em sala de aula no marco da ficção.

No que se refere ao argumento D, no âmbito da Tradução Funcionalista, a tradução é uma interação comunicativa intercultural mediada (NORD, 2009, 2012). Tal interação situa-se em espaços culturais, nos quais os sentidos são produzidos e construídos por meio de textos (orais, escritos, visuais), a partir dos propósitos comunicativos (funções) e de seus interlocutores. Esta concepção de tradução, aplicada ao contexto de ensino-aprendizagem de LE, pode permitir ao aluno a compreensão de que, ao traduzir, não interpretamos apenas signos verbais isolados de uma língua base para uma língua meta, interpretamos, também, sistemas culturais em tempo/espaço específicos, em uma outra cultura²⁰. Estes terão que ser adaptados pela tradução, de acordo com a língua-cultura do texto-meta e a sua função. Desse modo, seria inviável a correspondência um a um entre as línguas envolvidas.

Acerca do argumento E, Balboni (2011) defende que o principal objetivo da tradução é metalinguístico e intercultural. Isto significa dizer que a tradução possibilita ao aprendiz a consciência dos aspectos linguísticos (léxico, sintático, morfológico, discursivo, etc.) pelo próprio uso que o aprendiz faz da língua ao traduzir. Para além disso, o exercício tradutório permite a consciência de que, ao traduzir a língua, também se traduz a cultura daquela língua e suas visões de mundo. Então, se a tradução envolve pelo menos duas línguas e culturas

¹⁹Para Reiss e Vermeer (1996, p. 37), a translação, termo que engloba a tradução e interpretação, é entendida como uma oferta de informação sobre um texto-base em uma língua meta. Esta oferta de informação pode limitar-se a aspectos específicos do texto-base e/ou sobre sua situação contextual e comunicativa. Nesta pesquisa, usaremos o termo “translação” como sinônimo de “tradução”. Ainda, o termo “texto-base” refere-se ao texto (oral, escrito ou imagético) na língua original, de igual forma o “texto-meta” refere-se ao texto na língua de chegada da tradução.

²⁰Nesta pesquisa, entendemos o termo cultura como o conjunto das normas e convenções vigentes em uma sociedade, assim como todos os comportamentos que estas dão lugar e os produtos resultantes de ditos comportamentos. (REISS; VERMEER, 1996, p. 20)

diferentes, como não formular pensamentos em ambas as línguas no processo tradutório? Ao realizar a tradução direta (LE para LM) de uma propaganda, por exemplo, é necessário compreender, primeiro, todo o contexto de produção e o conteúdo de tal texto em LE, para reexpressá-lo adequadamente na LM e na sua cultura. Este processo envolverá, por conseguinte, os conhecimentos linguísticos e culturais da LE e da LM. De igual maneira, na tradução inversa (LM para LE), envolvem-se ambos os conhecimentos, sendo inviável não formular pensamentos na LE. Sobre esta questão, nota-se que Nord (1991), também, ressalta os conhecimentos linguísticos e culturais na LE e LM exigidos e proporcionados pela atividade tradutória:

[...] desenvolve-se e aprimora-se não apenas a competência tradutória no seu sentido mais restrito (competência de transferência), mas também, e sempre que necessário, outras competências relevantes à tradução, tais como: (a) competência linguística na língua materna, na língua estrangeira, relativa aos aspectos formais e semânticos de vocabulário e gramática, variedades linguísticas, registro e estilo, convenções de gênero textual etc.; (b) competência cultural (estudos sobre a cultura alvo variando entre a vida cotidiana a social e também instituições políticas); (c) competência de conhecimentos especializados, como por exemplo sobre: leis matrimoniais, políticas econômicas, balanços de comércio, informações sobre tecnologia etc.; (d) competência técnica para documentação e pesquisa como uso de dicionários, métodos bibliográficos, armazenamento de informação etc. (NORD, 1991, p. 16).

Em relação ao argumento negativo F, este se relaciona à crença de que o uso da LM causaria “interferência negativa” no aprendizado de LE. Nesta perspectiva, Romaneli (2009) afirma que a ideia de que o conhecimento da LM influenciaria negativamente a aprendizagem da LE pode ter contribuído para evitar a utilização da tradução em aula de LE. Contudo, no fim dos anos 60, segundo o autor, tal interferência negativa causada pela LM no aprendizado de línguas foi posta em cheque, pois a Análise Contrastiva incorporada à Teoria Cognitiva demonstrou que vários fatores, e não somente a estrutura da LM, contribuíam para criar uma interferência, tais como: as diferenças individuais dos estudantes, o papel do *input* e as estratégias cognitivas adotadas pelos próprios estudantes. Assim, com a perspectiva cognitivista, os “erros” causados pelo uso da LM do aprendiz passam a ser entendidos como evidências do processo de aprendizagem da LE. Neste viés, conforme aponta Costa (1998, p. 283), a tradução pode ser um dos meios mais eficientes de conscientizar-se das diferenças em relação à língua e à cultura estrangeira, além de revelar as dificuldades dos alunos no domínio da LE, o que pode contribuir para a superação das mesmas. No entanto, apesar de tal contribuição da tradução, é importante ressaltar que esta somente trará efeitos positivos se utilizada, ao contrário do que se fazia na AGT, de forma objetiva e adequada ao nível e ao contexto de aprendizagem dos alunos, em momentos oportunos, considerando as etapas do

processo tradutório.

Por fim, sobre o argumento G, por que o uso da tradução seria adequado somente para o treinamento de tradutores? Talvez este argumento se fundamente no fato de que tradicionalmente, com a AGT, os professores não sabiam se estavam ensinando a traduzir ou ensinando línguas, conforme aponta De Arriba García (1996, p. 275). Contudo, atualmente, de acordo com a autora, tendo em conta os diferentes objetivos da Didática da Tradução e do Ensino de Línguas e seus avanços teóricos, tais disciplinas beneficiam-se mutuamente. Desta forma, a Didática da Tradução toma técnicas da AC do Ensino de Línguas e, de igual modo, tenta-se recuperar a tradução (tradução pedagógica) como um recurso a mais para ensinar a língua. Neste âmbito, diversos autores já discutiram e constataram resultados positivos em pesquisas sobre o uso da tradução em diferentes contextos de ensino de LE, por exemplo Costa (2008), cuja pesquisa foi feita com um grupo de alunos de um centro de línguas da rede pública de Brasília. Esta constatou que os aprendizes reconhecem o uso da tradução como integrada às outras habilidades da língua e, ainda, que potencializa o aprendizado de LE. Também Melo (2012), ao realizar uma pesquisa experimental com dois grupos de alunos de graduação em Letras Espanhol da UFSC, verificou que a tradução de textos, com base na Teoria Funcionalista da Tradução, proporcionou aos discentes considerar a língua e a cultura como elementos indissociáveis no processo tradutório. Outras pesquisas, nesta perspectiva, são: Barrientos (2014), Demétrio (2014), Laiño (2014), etc.

Desconstruídos alguns argumentos negativos sobre o uso da tradução e revisto um pouco de seu uso em diferentes abordagens de ensino-aprendizagem de LE, cabe, ainda nesta seção, refletir sobre como utilizar a atividade tradutória nas aulas de LE, além de sua contribuição para o cenário atual do ensino de línguas, caracterizado como “pós-método”. Tal termo acunhado por Kumaravadivelu (2001) busca definir a prática pedagógica atual no ensino de línguas, na qual se extingue o método (que dita o que e como ensinar), em prol de uma prática docente diversificada e enraizada na realidade do dia-a-dia.

No que diz respeito ao uso da tradução no ensino-aprendizagem de LE, Pedra e Bohunovsky (2011) identificam as seguintes funções didáticas da tradução em aulas de LE: i) *Tradução como meio para a semantização de vocabulário*, na qual se explicita na LM termos ou estruturas da/na LE, sendo, para as autoras, comumente utilizada nos níveis iniciais de aprendizagem e quase inevitável; ii) *Tradução para conscientizar estruturas gramaticais da LE em contraste com as da LM*, este tipo de tradução relaciona-se à prática tradutória da AGT; iii) *Tradução como habilidade comunicativa*, na qual, prioriza-se a capacidade de mediação linguística, este tipo de tradução está previsto pelo Quadro Europeu Comum de Referência

para as Línguas; e, por último, iv) *Tradução para a aprendizagem cultural*, na qual se usa a tradução como prática crítico-reflexiva para conscientização sobre aspectos linguísticos e culturais da LE e da LM. Este último aproxima-se do uso da tradução empreendido nesta pesquisa, visto que propomos o uso da Tradução Funcionalista para o ensino da variação linguística nas formas de tratamento da Língua Espanhola a alunos brasileiros.

Além das diferentes funções didáticas do uso da tradução no contexto de ensino aprendizagem de LE apresentados, ao recorrer a essa estratégia nas aulas de LE, também é salutar refletir e posicionar-se acerca das seguintes questões: Tradução Contextualizada ou Descontextualizada? Uso de texto literário ou não-literário? Tradução como Processo ou como Produto? Tradução em níveis iniciais (A1/A2), intermediários (B1/B2) e/ou avançados (C1/C2)? Acerca da primeira questão, empreender uma tradução contextualizada trata-se, por exemplo, do uso contextualizado da atividade tradutória, isto é, ao propor atividades com textos autênticos na LE, considerar reflexões linguísticas e culturais atreladas ao seu contexto de produção e de recepção. Há autores que defendem a tradução contextualizada a partir de textos autênticos, a saber: Hurtado Albir (1998), Branco (2011), Nord (1991, 2012, etc.) e Pontes (2014). Para estes, compreender o contexto do texto-base/partida e, por conseguinte, sua situação comunicativa é fundamental à adequada tradução, fato que somente é proporcionado por textos autênticos na LE ou na LM.

Por sua vez, empreender uma tradução descontextualizada consiste no uso da atividade tradutória com o auxílio de frases isoladas ou textos artificiais, elaborados, por exemplo, pelo professor como forma de controle do *input* linguístico. Tal uso descontextualizado da tradução remonta à prática da AGT, com foco na estrutura linguística da LE comparando-se à estrutura da LM. Um autor que defende tal uso é Welker (2003), ao propor para os níveis iniciais de aprendizagem a tradução de frases isoladas, uma vez que afirma ser mais vantajoso nos níveis iniciais a progressão segundo a gramática da LE do que segundo os atos de fala (AC). O autor parte da diferença entre *co-texto* e *contexto*, sendo o primeiro entendido como o entorno linguístico do que será traduzido e o segundo compreendido como a situação de comunicação do texto, relacionado a aspectos extratextuais. Nesta pesquisa, optamos pelo uso da tradução contextualizada, já que os aspectos linguísticos são influenciados e, muitas vezes, indissociáveis dos aspectos extratextuais, fato adequado às opções teórico-metodológicas desta pesquisa, uma vez que nos baseamos na Teoria Funcionalista da Tradução, Sociolinguística Variacionista, Sociolinguística Educacional e Ensino de Línguas através de Gêneros Textuais.

Acerca do uso de textos literários ou não literários para as atividades de tradução no

ensino-aprendizagem de LE, entra em questão a carga linguística e cultural dos textos, o estilo dos autores, as representações linguísticas (variedades), as especificidades dos textos literários, extensão dos textos, etc. Ademais, na tradução literária, permeia-se a crença ou estigma de que para traduzir um texto literário é necessário, também, ser um escritor dotado de impulsos artísticos, conforme ressalta Leal (2005). Deste modo, há autores que sugerem evitar o uso do texto literário, tal como Lucindo (2006, p. 7), que expõe não ser proveitoso o uso de texto literário com grupos de adolescentes em fase escolar. Balboni (2011), também, afirma não encontrar justificativa para o uso de textos literários para atividades de tradução no ensino-aprendizagem de LE, visto que requerem alta competência na língua meta e são complexos até mesmo para tradutores profissionais. Entretanto, tais afirmações não se baseiam em pesquisas aplicadas a contextos de ensino de LE; além disto, a complexidade da atividade com a tradução dependerá de sua elaboração e do encargo didático da tradução (NORD, 2012, p. 166), e não do gênero textual.

O texto literário, segundo Nord (2012), embora resulte de um processo criativo individual e busque originalidade, também possui aspectos convencionais, tais como a definição de gêneros textuais, por exemplo, novela, contos e comédias. Outrossim, para a autora, os aspectos situacionais (lugar, tempo e motivo) em tais textos desempenham papel decisivo na comunicação literária intercultural, ao conter matizes culturais específicos tanto da situação-base quanto na situação-meta. Portanto, o uso de tais textos, no ensino de LE, pode tornar mais perceptível a impossibilidade da tradução literal (equivalência direta e formal) como única forma correta de tradução, e ratificar a indissociável relação entre a língua (texto) e a sua cultura. Tendo em vista tais possibilidades, nesta pesquisa, optamos pelo uso do gênero literário peça teatral, do qual trataremos ao final deste capítulo.

Retomando os questionamentos anteriormente citados, outro aspecto relevante para o uso da tradução em sala de aula, refere-se ao foco da tradução na atividade proposta, isto é, se a ênfase será no processo tradutório ou no produto final da tradução. No primeiro caso, prioriza-se o passo-a-passo seguido até se conseguir uma tradução, desde a análise pré-tradutória, compreensão, rascunhos, revisões, pesquisas em dicionários ou textos auxiliares, até a elaboração de uma versão final da tradução. Para Pontes (2014, p. 230), do ponto de vista didático, entender a tradução como processo é mais enriquecedor, pois pode ativar a consciência do aprendiz sobre detalhes ou elementos que podem passar despercebidos se o objetivo for apenas o produto. Por sua vez, Pedra e Bohunoviski (2011, p. 253) ressaltam que entender a tradução como processo não se trata somente de pensar sobre como chegar a uma tradução correta ou adequada no sentido gramatical, lexical ou pragmático, mas, também,

sobre o processo de compreensão do “estranho”, isto é, dos padrões culturais de interpretação ou visões culturais diferentes, durante uma tradução.

Zipser e Polchlopek (2011, p.63) asseveram que o interesse dos Estudos da Tradução sobre a abordagem da tradução como processo começou a partir dos anos 80. Estas autoras pontuam que, até então, o interesse de tais estudos centrava-se na tradução como produto e na competência tradutória. Por outro lado, com as investigações sobre o processo tradutório, esta área de estudos entrou em uma nova fase, na qual a atenção dos pesquisadores voltava-se também para: a) a análise dos fatores cognitivos (memória, categorização, estratégias para solucionar problemas e tomadas de decisões), b) características sócio-culturais, instrumentos de tradução (público meta, função do texto), etc., que eram registrados pelos próprios tradutores ou aprendizes. Dessa forma, entender a tradução como produto significa ter como foco o texto traduzido, isto é, a tradução final de um texto-base. No caso de abordar a tradução como produto, também é possível identificar problemas existentes ou estratégias utilizadas pelo tradutor para solucioná-los. O entendimento da tradução como produto pode ser observável, por exemplo, no uso da tradução como prática avaliativa realizado em cursos instrumentais de LE. Deste modo, dentre estas perspectivas, nesta pesquisa, adotamos o uso da tradução como processo por considerá-la, assim como Pontes (2014) e Pedra e Bohunoviski (2011), mais vantajosa no ensino-aprendizado de LE.

Outra questão que influencia o uso da atividade com a tradução no ensino de LE é o nível de aprendizagem dos estudantes: inicial, intermediário ou avançado. No que se refere aos níveis iniciais (A1- Iniciação / A2 – Elementar), segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001), a nível global, o estudante é capaz de:

A1 - É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

A2 - É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. (QECR, 2001, p. 29)

Conforme o QECR (2001, p. 61), no nível A1 o aprendiz interage de forma simples e é capaz de falar sobre ele próprio e seus interlocutores. Já no nível A2, encontra-se a maioria dos descritores que tratam das relações sociais, por exemplo: “utiliza fórmulas de delicadeza e

formas de tratamento simples do cotidiano; sabe cumprimentar as pessoas, perguntar-lhes como estão e reagir às respostas; participa em conversas sociais muito breves, [...]” (QECCR, 2001, p. 61). Nesse documento, diferentemente das atividades de produção, recepção e interação, nas atividades de mediação (oral e escrita) não há descrição por nível de aprendizagem (A1, A2, B1, B2, C1, C2), apenas é apresentada a divisão entre atividades de mediação oral (interpretação simultânea, consecutiva ou informal) e atividades de mediação escrita (tradução exata, literária, resumo e paráfrase). Dessa forma, ponderamos que essas atividades de mediação podem ocorrer nos diferentes níveis, a partir das adaptações necessárias ao nível de língua do aprendiz e ao contexto de aprendizagem (por exemplo, monolíngüístico-cultural ou plurilíngüístico-cultural).

Sobre o uso da tradução no nível inicial (A1, A2), Lucindo (2006, p. 4) afirma que é frequente o uso da tradução interiorizada, assim, ao ter que expressar-se na LE, o aluno recorrerá, geralmente, à tradução. Nas palavras de Romaneli (2009, p. 13), esta alta frequência da tradução interiorizada justifica-se pelo desconhecimento de estruturas gramaticais e lexicais em LE pelos aprendizes do nível inicial. Também, o autor destaca que quanto maior a distância entre a LE e a LM, maior será o uso da tradução. Por sua vez, Pedra e Bohunoviski (2011, p. 52) expõem que, no nível inicial, a atividade de tradução é comumente utilizada para explorar, analisar o vocabulário. Além disso, o tipo de tradução naturalmente utilizado pelo aprendiz inicial é a tradução direta (LE – LM), a qual, segundo Hurtado Albir (1999), também é a mais comum no âmbito profissional, pelo maior domínio da LM. Embora Welker (2003, p.7) afirme que o uso da tradução inversa (LM – LE) seja possível em aulas de LE para aprendizes iniciais, desde que os textos sejam de pequena extensão e não contenham estruturas gramaticais complexas ao seu conhecimento.

Nesta fase inicial de aprendizagem, a tradução é, quase sempre, literal, cabendo ao professor orientar à tradução do sentido. Por isso, é pertinente propor atividades de tradução, desde os níveis iniciais. Pois, como assevera Cintrão (2006, p. 491), caso não se perceba a natureza comunicativa e cultural do ato tradutório e a importância do reconhecimento hierárquico do contexto e da função do TM para a delimitação de estratégias e soluções de problemas na tradução, o indivíduo estará preso aos procedimentos superficiais da transcodificação linguística e da tradução palavra por palavra.

Por outro lado, no nível intermediário (B1- Limiar / B2 – Vantagem) de aprendizagem de LE, de acordo com os descritores globais do QECCR (2001), o aluno é capaz de:

B1 – É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma

linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.

B2 – É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. (QECR, 2001, p. 49)

De acordo com Lucindo (2006), o aprendiz não traduz com a mesma frequência que nos níveis iniciais, embora, na medida em que precisa utilizar a LE de uma forma superior ao seu conhecimento, utilizará a tradução. Por último, nos níveis avançados (C1 – Autonomia / C2 – maestria), Romaneli (2009) pontua que o aluno já formula seus pensamentos na LE, não necessitando utilizar a tradução com a mesma frequência dos outros níveis, assim, recorre a seu uso para aprofundar conhecimentos sobre a LE, por exemplo, ao buscar a tradução de provérbios, modismos, vocabulários técnicos na LE. Neste nível, conforme o QECR (2001), os aprendizes são capazes de:

C1 - É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.

C2 - É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas. (QECR, 2001, p. 49)

Widdowson (1979), também, já mostrava que o uso de atividades de tradução nesse nível era propício para abordar equivalências semânticas ou pragmáticas entre a LE e a LM. Deste modo, no nível avançado, talvez o uso da tradução inversa (LM - LE), seja mais produtivo que nos níveis iniciais, já que para Balboni (2011) essa modalidade de tradução faz emergir as dificuldades morfosintáticas do aprendiz sobre a LE e permite verificar o que já é conhecido e o que não é dominado pelo aprendiz, inclusive no âmbito lexical, o que no nível inicial pode ser desmotivador, pelo pouco vocabulário.

No entanto, ainda que os autores mencionados orientem acerca da tradução nos níveis iniciais, intermediários ou avançados, em determinados contextos de ensino de LE, é difícil haver um consenso quanto ao nível de conhecimento linguístico da LE, por exemplo,

na educação básica brasileira (fundamental e médio). Ademais, há escassez de pesquisas aplicadas com o uso da tradução em diferentes níveis de aprendizagem, aspecto relevante para analisar as especificidades e aplicabilidade das atividades com a tradução no ensino de LE.

Além das questões discorridas até agora, se vamos utilizar atividades com a tradução em aulas de LE, é oportuno pontuar, também, a flexibilidade da atividade tradutória. Segundo Balboni (2011), estas podem ser desenvolvidas de forma individual, em grupos, por e-mail etc., a depender do objetivo da atividade e da quantidade de tempo disponível, além do número de estudantes. Outrossim, o autor ressalta que esta variedade na realização serve para motivar os aprendizes; desta forma, pontua as seguintes modalidades: i) a tradução escrita da LE para a LM, também conhecida como tradução direta; ii) a tradução improvisada da LE oral/escrita para a LM oral; iii) a tradução da LM para a LE, também conhecida como tradução inversa; iv) a tradução de textos não exclusivamente verbais, tais como músicas, publicidades, etc.; v) a retroversão²¹; vi) a tradução diacrônica; e, por fim, vii) a tradução de uma LE1 para uma LE2.

Branco (2011), por sua vez, relata a aplicação de atividades com diferentes categorias de tradução: a) tradução intralingual através da utilização de frases em inglês para serem reescritas sem mudar o significado; b) tradução interlingual por meio de uma discussão em LM sobre campanhas políticas e elaboração de uma entrevista para candidatos políticos na LE, na qual foi possível observar e refletir sobre interferências da LM e inadequações da tradução; e, por último, c) tradução intersemiótica através da comparação da leitura da obra literária *Gulliver's Travels*, de Jonathan Swift, e a comparação com o filme "Lucas: Um Intruso no Formigueiro (*The Ant Bully*)". Também Atkinson (1993) menciona os seguintes tipos de atividade com a tradução em sala de aula: i) corrigir uma tradução errada; ii) consolidar aspectos gramaticais ou de vocabulário mediante a tradução, iii) comparar versões diferentes (dadas pelo docente ou realizadas pelos estudantes); iv) resumir uma tradução; e, v) interpretar (traduzir oralmente e simultaneamente) um diálogo em sala de aula.

Nota-se que há diversas propostas de atividades de tradução, fato que permite ao professor um leque de opções, ao elaborar as suas atividades, a partir do seu contexto de ensino e dos objetivos de aprendizagem de seus alunos. Vale salientar, entretanto, que esta liberdade na hora de elaborar as atividades de tradução não isenta o professor de uma reflexão teórico-prática sobre o seu uso, muitas vezes, ausente ou inadequado nos livros didáticos de

²¹ Segundo Balboni (2011), a retroversão consiste em uma atividade, na qual se toma um texto traduzido da LM em LE e pede-se que os estudantes o traduzam de volta para a LM, e, depois disso, compara-se o texto obtido com o original, refletindo sobre as discordâncias, ou vice-versa.

LE. São poucos os estudos que analisam as atividades de tradução presentes em livros didáticos, tais como Cuéllar-Lázaro (2004), Araújo e Branco (2013) e Pontes e Francis (2014). Embora, estes sejam relevantes para a melhora e adequação de tais atividades com o uso da tradução para o ensino de línguas, pautados, por exemplo, nos avanços teóricos destas áreas.

Neste contexto, Cuéllar-Lázaro (2004), ao indagar-se sobre até que ponto as reflexões teóricas sobre o uso da tradução se refletem nas aulas de LE, busca averiguar livros didáticos destinados ao ensino de Espanhol como LE, publicados entre 1995 e 2002. Assim, ao analisar 11 livros didáticos, a autora encontrou apenas 3 livros que reconheciam o uso da LM e da tradução, os quais foram: “*Gente. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*” (1997-2002), “*Nuevo E/LE. Curso de español para extranjeros*” (2001-2002) e “*Rápido, rápido. Curso intensivo de español*” (2002). Dentre as atividades encontradas nos materiais a autora faz a seguinte classificação: 1. Atividades de tradução inversa a partir de seus conhecimentos prévios; 2. Tradução como estratégia de aprendizagem; 3. Atividades de reflexão e contraste entre as semelhanças e diferenças da LM e LE; 4. Atividades de tradução para desenvolver as subcompetências da competência comunicativa, por exemplo, atividades para refletir sobre os diferentes registros da língua (familiar, coloquial, culto) comparando o Espanhol com a LM do aprendiz.

Já na pesquisa de Araújo e Branco (2012), analisam-se atividades de tradução presentes no primeiro livro da coleção *English File*, direcionado a aprendizes iniciais de inglês como LE. Tal análise é baseada na Teoria Funcionalista da Tradução e nas Categorias de Tradução (intralingual, interlingual e intersemiótica). Assim, as autoras identificam que o uso da tradução por meio das categorias intralingual e interlingual, no nível inicial, não é tão explorado no material, salientando, porém, que o uso da tradução intersemiótica é o mais frequente, representando 82% de frequência entre as 45 atividades analisadas. Por sua vez, Pontes e Francis (2014) analisam as atividades de tradução propostas em livros didáticos de Espanhol aprovados pelo PNLD 2011 para o ensino fundamental escolar público brasileiro, os quais foram: *Español ¡Entérate!* (Bruno, Toni, Arruda, 2006) e *Saludos: curso de Lengua Española* (Martin, 2010). Estes autores objetivaram verificar como se dava o tratamento das variedades linguísticas em atividades que envolvem a tradução ao Português em tais obras. Dessa forma, verificam que na primeira coleção, apesar de se propor a trabalhar com a AC, é predominante uma abordagem estrutural com a exploração das 4 habilidades clássicas de forma descontextualizada, não apresentando atividades com o uso da tradução. Já na segunda coleção, foram encontradas atividades de tradução com o intento de explorar o contexto de produção do texto e de evitar o uso da tradução literal. Embora, não se aprofundem em

questões relacionadas ao contexto pragmático-discursivo dos textos, tampouco abordam a tradução das variedades linguísticas, foco da análise dos autores.

Os resultados destas pesquisas mostram que há o uso de atividades com a tradução em livros didáticos de LE de forma variada, porém estas apresentam-se em menor medida nos materiais didáticos, fato observado por Cuéllar-Lázaro (2004) ao encontrar apenas 3 livros de Espanhol como LE que utilizam a tradução. Também se nota que tais atividades necessitam de maior reflexão em sua proposição, pois, como afirmam Pontes e Francis (2014), evita-se o uso da tradução literal. No entanto, não há reflexões sobre o contexto pragmático-discursivo do texto a ser traduzido, fato relevante, por exemplo, ao abordar e conscientizar o aluno sobre aspectos linguístico-culturais, tal como a variação linguística.

Nesta seção, discutimos o papel da tradução em diferentes abordagens de Ensino de LE, questionamos alguns argumentos sobre o seu uso no ensino-aprendizagem de LE e apresentamos orientações acerca de como usar a tradução em aulas de LE. Deste modo, para concluir, buscaremos discorrer sobre as possíveis contribuições da atividade tradutória para o ensino de línguas, no contexto atual do pós-método. Segundo Leffa (2012, p. 392), no passado, o ensino de línguas foi dominado pelo conceito de método como solução unificada para qualquer contexto de ensino. Assim, perseguia-se o método “certo” para alcançar o domínio da LE, isto é, um roteiro único para alcançar o objetivo de aprender a LE de forma rápida e eficiente. Porém, na atualidade, para o autor, é abolida a ideia de um método ditando o que e como ensinar. Desta forma, é o professor e o contexto específico de aprendizagem que determinarão o que acontece em sala de aula. Assim, no tocante ao uso de atividades com tradução, estas, por serem flexíveis em sua elaboração e aplicação, tornam-se um potente recurso didático.

Neste contexto, Kumaravadivelu (2001) postula o conceito de pós-método, como abolição do método, para descrever o que está acontecendo no ensino de línguas, permeando duas ideias seminais: a integração entre as diferentes atividades e o aluno como sujeito de sua aprendizagem, capaz de negociar e dialogar com o professor e os outros alunos. Sobre tal proposta, Leffa (2012, p. 399) resume dez macroestratégias que a caracterizam, as quais são: *i*) possibilitar o máximo de oportunidades de aprendizagem, entendendo a sala de aula como uma prática social conjunto entre professor e alunos; *ii*) facilitar a interação negociada entre alunos e entre professor e alunos, acelerando a compreensão e construção de sentidos; *iii*) minimizar os desencontros perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações do aprendiz; *iv*) ativar a heurística intuitiva do aprendiz, proporcionando a autodescoberta pela língua; *v*) incentivar a consciência linguística do aluno, por meio de atividades que

evidenciem a importância da língua, também, em seus aspectos formais; *vi*) contextualizar o *input* linguístico, usando tarefas de solução de problemas ou que integrem vários componentes linguísticos; *vii*) integrar as habilidades linguísticas, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita; *viii*) promover a autonomia do aluno, dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem; *ix*) aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, inclusive a de sua LM; e, *x*) assegurar relevância social, partindo do contexto do aluno.

Tendo em vista tais macroestratégias, percebemos que estas podem ser praticadas através das atividades com a tradução, a depender de sua elaboração e aplicação, além de base teórica. As atividades com a tradução em grupo podem permitir a aplicação das estratégias *i*, *ii*, *iii*, *viii* e *x* pois, segundo Balboni (2011, p. 5),

A tradução é flexível e, portanto, pode ser realizada segundo as várias modalidades de relação e de comunicação de grupo que o professor considerar oportunas; a realização em pequenos grupos é perfeita do ponto de vista da psicologia construtivista e garante uma liderança distribuída.

Assim, tal atividade permite a prática social dialogada na sala de aula entre seus integrantes (professor e alunos), ao negociar, por exemplo, o encargo de tradução e o seu público meta, pois, apesar do professor poder determinar o encargo didático da tradução em sala de aula (por exemplo, traduzir uma tira cômica para publicação em um blog ou outras redes sociais), este poderá estar inserido no contexto social dos alunos e, por conseguinte, diminuir o desencontro entre a intenção do professor e as interpretações dos estudantes. Ainda, a atividade de tradução pode proporcionar a autonomia dos aprendizes, já que são os aprendizes quem negociam e interpretam os sentidos do texto-base e realizam o processo tradutório, buscando os recursos auxiliares (dicionários e glossários, por exemplo) e a adequação ao público meta da tradução.

Também, as macroestratégias *iv*, *v*, *vi*, *vii*, e *ix* podem ser acionadas nas atividades com o uso da tradução. Uma vez que, ao realizar uma tradução contextualizada, o texto autêntico (seja, visual, escrito ou oral) será o objeto de tradução, sendo necessário não somente a compreensão do sentido do texto, mas, também, a leitura profunda com o objetivo de entender o valor de cada elemento e suas relações com os outros elementos textuais, para gerar o todo de significação. Neste viés, pensa-se nas formas linguísticas concretas, por meio das quais os elementos de um texto podem ser traduzidos, criando um contato entre LM e LE que possibilita a reflexão e a elaboração das formas de expressão. Este fato faz com que o aluno perceba semelhanças e diferenças, tanto gramaticais quanto na expressão de

determinados sentidos nas línguas envolvidas (SANTORO, 2011, p. 153-154). Deste modo, na atividade de tradução, é possibilitada a autodescoberta pela língua, isto é, o aprendizado da LE pela LE, através de um *input* linguístico contextualizado.

Além disso, a tradução, conforme Balboni (2011), desenvolve as metacompetências linguística e cultural. Assim, ao traduzir, o aprendiz toma maior consciência sobre aspectos linguísticos e culturais que, por exemplo, não seriam percebidos em uma simples leitura ou compreensão oral na LE. Pedra e Bohunoviski (2011) nos dão o seguinte exemplo entre o par linguístico Espanhol-Português: a tradução da expressão “*¡Qué ilusión!*”, dita por uma criança Espanhola ao ganhar um presente. Em tal situação na Língua Portuguesa, a palavra *ilusión* não poderia ser traduzida por *ilusão*, visto que no Espanhol esta palavra possui um matiz positivo que não caberia para a situação no Português. Assim, na tradução, exige-se maior consciência linguístico-cultural do aprendiz sobre a LM e a LE.

De igual maneira, através da atividade com tradução, é possível integrar diferentes habilidades linguísticas, tais como: audição, leitura, oralidade e escrita. Fato observável na pesquisa de Costa (2008) que propõe e aplica o uso da tradução numa perspectiva comunicativa e integrada às 4 habilidades linguísticas. Esta integração entre as habilidades linguísticas na atividade de tradução também pode ser observada, se tomarmos o exemplo da tradução de textos não exclusivamente verbais (letras de músicas, propagandas televisivas, dublagem de diálogos de filmes, etc.). Em tais textos, é quase impossível isolar as habilidades linguísticas, já que ao fazer uma dublagem de diálogos de filmes, por exemplo, será necessário o uso da compreensão oral na LE, anotar termos desconhecidos e buscá-los no dicionário ou em outras fontes.

Por fim, através do recorrido até agora, percebemos que as atividades de tradução podem contemplar as macroestratégias primadas no ensino de línguas da era pós-método, tornando-se um rico recurso didático para o ensino de LE atual. Assim, torna-se propício que já na formação docente inicial o professor-aprendiz de LE, que atuará também no contexto pós-método, tenha consciência de tal recurso em relação as suas potencialidades e modalidades de utilização. Deste modo, tal consciência pode ser possibilitada através de atividades com tradução pontuais, contextualizadas e adequadas aos objetivos de ensino-aprendizagem das disciplinas de Licenciaturas em LE. Algumas pesquisas situadas em tais contextos são: Demétrio (2014), Barrientos (2014) e Laiño (2014), as quais utilizam a tradução, na perspectiva funcionalista, no contexto de Licenciaturas em Língua Espanhola de uma universidade pública brasileira. Na presente investigação, também nos baseamos na Teoria Funcionalista da Tradução. A seguir, discorreremos sobre tal teoria e suas perspectivas

para o ensino de línguas, inclusive, no contexto de formação docente inicial.

2.2 A Tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o Ensino de Línguas Estrangeiras

Muitos estudiosos buscaram definir o ato de traduzir em diferentes épocas. Romão (2010a), ao reunir algumas concepções de tradução no âmbito dos Estudos Tradutórios, chama a atenção para a influência do campo da Linguística em tais definições, tais como a de Jakobson (1959), Winter (1961) e Catford (1965). Com base nas definições encontradas por Romão (2010a), nota-se a predominância de uma visão formalista do ato tradutório, no qual a tradução era entendida, muitas vezes, como equivalência linguística, no âmbito frasal e lexical, e, ainda, manutenção do significado (sentido) do texto de partida. Esta visão permeava, também, como vimos na seção anterior, o uso da tradução no contexto de ensino de LE com a AGT e AL.

No entanto, na década de 70, em oposição às abordagens linguísticas formalistas, surge a perspectiva funcionalista, como escola linguística. Nesta, as funções da linguagem possuíam papel central e estavam diretamente relacionadas aos fatores que intervinham na comunicação e intenção pragmática. Logo, entendia-se a linguagem como prática de interação social. Tal visão de língua, no âmbito do Ensino de LE, influenciou a Abordagem Nócio-funcional e, posteriormente, a AC. Por sua vez, no âmbito dos Estudos da Tradução, esta visão também ganhou força e influenciou a vertente alemã conhecida como Teoria Funcional da Tradução ou Tradução Funcionalista (ZIPSER, POLCHLOPEK, 2011).

Sobre esta teoria, Reiss e Vermeer (1996, p. 104), dois dos principais teóricos e difusores da Tradução Funcionalista, afirmam que: “Servem de fundamento determinadas partes da Pragmática Linguística, além dos conhecimentos de Sociologia e da Antropologia cultural” (tradução nossa).²² Assim, nota-se que esta perspectiva de tradução busca desprender-se do puramente linguístico, para incluir aspectos contextuais, culturais e interacionais. Reiss e Vermeer (1996, p. 18) asseveram que: “É mais adequado falar de ‘translação intercultural’ do que de ‘translação interlingual’, já que este último conceito é muito limitado.”²³ Ainda, os conceitos basilares desta vertente nas palavras dos autores são:

²²Citação original: “Sirven de fundamento determinadas partes de la Pragmática lingüística, además de los conocimientos de la Sociología y de la Antropología Cultural.” (REISS; VERMEER, P.104)

²³Sobre o termo ‘translação’, trata-se de uma nomenclatura mais abrangente, que engloba tanto a tradução escrita quanto a interpretação (tradução oral).

1. a translação está em função de seu *Skopos* (objetivo, finalidade);
2. a translação é uma oferta informativa em uma cultura final e em sua língua sobre uma oferta informativa procedente de uma cultura de origem e de sua língua;
3. a oferta informativa de uma translação se apresenta como transferência que reproduz uma oferta informativa de partida. Esta reprodução não é reversível de um modo unívoco. (REISS; VERMEER, 1996, p. 89, tradução nossa)²⁴

Tais conceitos, segundo os autores, estão ordenados hierarquicamente. Isto significa que, nesta perspectiva de tradução, o objetivo ou finalidade da translação determinará todo o processo tradutório. Desse modo, percebe-se que, nesta concepção, busca-se a translação do texto em sua situação comunicativa. Por isso, é constituída e determinada por aspectos culturais e contextuais de sua produção e recepção, e, ainda, é entendida como uma oferta de informação entre culturas. Segundo os autores, a oferta informativa do texto-meta (TM) é uma oferta de informação sobre o sentido, modo, circunstâncias ou forma de outra oferta informativa, a do texto-base (TB). Portanto, trata-se de uma reprodução não reversível de modo unívoco, posto que é uma realização, na qual o tradutor escolhe entre as muitas possibilidades.

Deste modo, os autores concebem a translação como uma forma especial de interação que parte de um texto produzido com anterioridade. Portanto, ainda que outros fatores determinem a translação, tais como fatores históricos e culturais, intencionalidade, finalidade e receptores, etc. Esta dependerá, também, do TB e de suas condições de produção, nas quais a sua análise corresponde a uma teoria geral de produção de texto. Na concepção dos autores a translação requer uma dupla ação: analisar as condições de produção do TB ou texto de partida e analisar as condições de produção TM, isto é, o texto de chegada (REISS, VERMEER, 1996, p. 14). Sobre esta questão, Christiane Nord, postula grande contribuição através de seu modelo de análise pré-tradutória, abordado posteriormente.

Observa-se, também, nos conceitos apresentados, a relevância do fundo sócio-cultural das línguas e culturas envolvidas na tradução, visto que esta não pode ser realizada sem considerar a situação comunicativa do TB e do TM. Desta forma, Reiss e Vermeer (1996, p. 20) compreendem a língua como parte da cultura, sendo o meio convencional que uma comunidade cultural utiliza para pensar e se comunicar. Por sua vez, baseando-se no conceito de cultura de Göhring (1978), os autores afirmam que: “Entendemos por cultura o conjunto de normas e convenções vigentes em uma sociedade, bem como todos os comportamentos que

²⁴Citação da versão em língua espanhola: “(1) La translación está en función de su escopo. (2) La translación es una oferta informativa en una cultura final y en su lengua sobre una oferta informativa procedente de una cultura de origen y de su lengua. (3) La oferta informativa de una translación se presenta como transferencia que reproduce una oferta informativa de partida. Esta reproducción no es reversible de un modo unívoco. (REISS; VERMEER, [1984] 1996, p. 89)

esta dá lugar e os produtos resultantes de dito comportamento.”²⁵ Neste sentido, para os autores, o tradutor deve ser bicultural, isto é ter domínio de ambas as culturas envolvidas no processo tradutório. Sobre essa questão, Nord (1991, p. 11) afirma que:

O domínio da cultura-fonte [pelo tradutor] deve permitir-lhe reconstruir as possíveis reações em um receptor do texto-fonte [...], enquanto o domínio da cultura de chegada lhe permite antecipar as possíveis reações de um receptor do texto traduzido, e então verificar a adequação funcional da tradução que produz.²⁶

Contudo, embora Reiss e Vermeer (1996) tenham tido fundamental importância para a elaboração da Teoria Funcional da Tradução, para eles, segundo Zipser e Polchlopek (2011), o TB e o TM continuavam a ser vistos em polos opostos. Uma vez que Reiss (1971, 1977) priorizava o TB frente ao TM, ao elaborar um modelo de translação com base na “tipologia textual” (relações funcionais e comunicativas). Em tal modelo a identificação da função predominante no TB é o fator principal para julgar o TM, embora a autora reconheça que a função comunicativa do TM e os seus receptores possam diferir do TB. Por outro lado, Vermeer (1978), com sua teoria do *Skopos*, enfoca o TM, ao propor que o propósito da translação na cultura meta que determinará todo o processo tradutório para alcançar um texto funcionalmente adequado, sem descaracterizar o TB. Desta forma, Christiane Nord (1991) busca um equilíbrio entre o TB e TM, no qual a translação envolva a compreensão de ambos os textos, tendo em vista os seus aspectos intra e extratextuais e as suas funções em cada situação-em-cultura.

No entanto, antes de nos adentrarmos no modelo de análise pré-tradutória, proposto pela autora, retomemos algumas considerações de Nord (1996) sobre os princípios básicos da Teoria Funcionalista da Tradução. São palavras-chave, para a teoria, o objetivo da tradução e a sua função na cultura meta. O objetivo comunicativo determinará o modo como se traduzirá o texto. Este é definido pelo encargo de tradução, isto é, pela situação comunicativa. Assim, a partir do reconhecimento de tal objetivo, é possível delimitar a função ou funções do TM na cultura meta, sendo, o alcance dessa função na recepção do TM que avaliará a funcionalidade da tradução e a sua adequação. Desta forma, o contexto de recepção do TM é fundamental para a tradução. Embora, segundo a autora, a função de tal texto, ainda que possa diferenciar-se da (s) função (ões) do TB, não poderá ser incompatível com ela(s). Logo, para alcançar esta

²⁵Citação da versão em língua espanhola: “Entendemos por cultura el conjunto de normas y convenciones vigentes en una sociedad, así como todos los comportamientos a que éstas dan lugar y los productos resultantes de dicho comportamiento” (REISS; VERMEER, [1894] 1996, p. 20).

²⁶Citação original: “His command of the source culture (SC) must enable him to reconstruct a ST recipient [...], whereas his command of the target culture (TC) allows him to anticipate the possible reactions of a TT recipient and thereby verify the functional adequacy of the translation he produces.”(NORD, 1991, p.11).

compatibilidade entre as funções dos textos, será preciso entender a função do TB para os seus receptores, para então, especificar a função que esse texto terá para os receptores do TM em sua situação-em-cultura.

Nesse contexto, conforme pontuamos na seção anterior, Nord (2009, p. 211) concebe a tradução como uma **interação comunicativa intercultural mediada**. Desta maneira, há um emissor de uma cultura X, que possui um propósito comunicativo expresso por meio de um texto (escrito, oral, visual) numa situação comunicativa X, e há um receptor Y, que pertence a uma entidade cultural Y em uma situação comunicativa Y, que gera a necessidade da mediação de alguém familiarizado com ambas as culturas e idiomas, ou seja, o tradutor/intérprete. Além disso, a autora destaca que a intervenção do tradutor é solicitada pelo emissor X, receptor Y ou por um cliente/iniciador que pode ter um propósito comunicativo pessoal ou o mesmo propósito que o emissor X ou receptor Y. Portanto, a tradução pode ter um propósito comunicativo específico que pode coincidir ou não com o dos outros participantes.

Para Nord (2012, p. 16), um texto consiste em uma interação comunicativa que se efetua através de uma combinação de elementos verbais e não verbais. Logo, todo texto se situa dentro de um sistema de determinados elementos interdependentes (fatores extratextuais) que configuram a função textual. Sobre esta questão, Nord (1994, p. 101) explica que um texto não possui uma função comunicativa inerente, mas esta lhe é atribuída a partir da sua recepção por alguém, em uma situação específica, ativando suas experiências receptivas e convenções de funcionamento de certos tipos de texto. Assim, para a autora, o significado de um texto é constituído pela interdependência entre forma e conteúdo dos elementos textuais e a sua função ou funções comunicativas. Tais funções possuem a seguinte classificação:

- a) função fática: serve para estabelecer, manter ou terminar contato entre os participantes da comunicação;
- b) função referencial, informativa ou descritiva: se refere à representação, descrição de objetos ou fenômenos do mundo;
- c) função expressiva ou emotiva: trata-se da verbalização das emoções ou opiniões do emissor acerca de objetos ou fenômenos do mundo;
- d) função apelativa: pensada para conseguir um determinado efeito extralinguístico nos seus interlocutores.

Assim, traduzem-se funções comunicativas e não elementos estruturais isolados de um texto. Segundo Nord (1994), as funções comunicativas apresentadas são transculturais,

embora, a forma de manifestação textual dependa tanto do sistema linguístico quanto das normas e convenções específicas de cada cultura. Outrossim, a função ou as funções textuais influenciarão as formas de tradução. Nord (1996) categoriza dois tipos de função de tradução intercultural: 1. A função textual comunicativa em relação com o texto original (função meta-textual - funções comunicativas próprias); e 2. A função que tem para os receptores da cultura meta (documento que reflete uma comunicação alheia – instrumento em um ato comunicativo novo). Estas são representadas no seguinte quadro, elaborado por Nord (1996):

Figura 1 - Quadro da Nord (1996) com transferência intercultural de textos

TRANSFERENCIA INTERCULTURAL DE TEXTOS							
Función de la traducción	documentación de una comunicación realizada en la cultura original (CO) para los lectores de la cultura meta (CM)				instrumento para una comunicación en la cultura meta formado según el modelo de una comunicación realizada en la cultura original		
Funciones del TM	función metatextual				funciones referencial/expresiva/apelativa/fática y/o subfunciones		
Tipo de traducción	TRADUCCIÓN-DOCUMENTO				TRADUCCIÓN-INSTRUMENTO		
Forma de traducción	Traducción interlineal	traducción literal	traducción filológica	traducción exotizante	traducción equifuncional	traducción heterofuncional	traducción homóloga
Finalidad de la traducción	reproducir el sistema de la LO en a LM	reproducir la forma del texto original	reproducir forma + contenido del TO	reproducir forma + contenido + situación	cumplir funciones del TO en la CM	cumplir funciones similares como TO	lograr un efecto homólogo al del TO
Enfoque de la traducción	estructuras de léxico y sintaxis LO	unidades léxicas del TO	unidades sintácticas del TO	unidades textuales del TO	unidades funcionales del texto original	unidades funcionales transferibles	grado de originalidad del TO
Ejemplos	traducción palabra por palabra	citas literales en noticias de prensa	obras clásicas latinas o griegas	prosa literaria moderna	instrucciones al uso, textos técnicos	Don Quijote para niños	poesía traducida por un poeta

Fonte: Nord (1996, p.2)

Tendo em vista a importância da identificação do objetivo e função da tradução para determinar os tipos e as formas de tradução, Nord (2012, p. 21) afirma que outra questão que auxilia na tradução são as descrições unilaterais ou contrastivas dos gêneros textuais. Pois, segundo a autora, se as informações extratextuais são a base para identificar a função do texto, a tipologia textual permite que o tradutor antecipe algumas características intratextuais e, por sua vez, se as características extratextuais de um texto são escassas, uma tipologia textual poderá servir para que o tradutor interprete determinados elementos intratextuais em relação a sua funcionalidade em uma determinada cultura. Por outro lado, conforme a autora, na perspectiva funcional, classificar um texto como um gênero determinado não poderá consistir em uma “receita” para a sua tradução, propondo o seguinte procedimento:

Empregando um modelo de análise exaustivo que considere os fatores intra e extratextuais, o tradutor estabelece a função-em-cultura de um texto-base dado, para

compará-la com a (pretendida) função-em-cultura de um texto-meta encomendado, distinguindo os elementos (funcionais) do TB que podem ou devem se manter iguais no processo de tradução dos que terão que se adaptar às exigências da cultura meta. (NORD, 2012, p.23, tradução nossa)²⁷

Nesta perspectiva, Nord (2012) expõe que a translação é a produção de um TM funcional que mantenha uma interdependência com um TB, especificada segundo o seu propósito comunicativo. Para alcançar essa funcionalidade, é necessário analisar os aspectos intra e extratextuais do TB e compará-los com o contexto de produção do TM; assim, a autora propõe um modelo de análise baseado na inter-relação dos aspectos extratextuais e intratextuais, expresso pelo seguinte esquema de perguntas:

Figura 2 - Perguntas básicas do modelo de análise pré-tradutória

<p>¿Quién transmite para qué y a quién a través de qué medio, dónde, cuándo y por qué un texto con qué función?</p>	<p>¿Sobre qué tema ofrece qué información (presuponiendo qué), en qué orden, usando qué elementos no verbales, qué palabras, qué tipo de frases y qué tono,</p>
con qué efecto?	

Fonte: Nord (2012, p. 42)

Neste sentido, os fatores extratextuais podem ser analisados ao buscar responder sobre quem transmite (autor/emissor) o texto, para que (intenção emissora), a quem (destinatário), por qual meio transmissor, onde, quando e o porquê (lugar, tempo e motivo da comunicação). Tais respostas proporcionarão, também, identificar a função textual. No que tange às demais perguntas, busca-se analisar a temática, o conteúdo, informações pressupostas como conhecidas pelo destinatário, a ordem de composição ou organização do texto, os elementos não verbais, o tipo de léxico utilizado, a sintaxe e a prosódia ou entonação. Assim, a análise global de tais elementos extra e intratextuais especificarão o efeito do texto. É relevante esclarecer que, na prática profissional real, nem sempre todas estas informações estarão disponíveis ao tradutor, além disso, a importância dos diferentes aspectos depende do encargo de tradução. Logo, ao utilizar tal modelo no âmbito do ensino de línguas, o professor pode facilitar a análise e, por conseguinte, a tradução, ao disponibilizar o máximo de informação possível, inclusive com objetivos claros no que se refere ao encargo de tradução

²⁷Citação original: “Empleando un modelo analítico exhaustivo que considere los factores intra y extratextuales, el traductor establece la función-en-cultura de un texto-base dado, para compararla con la (pretendida) función-en-cultura del texto-meta encomendado, distinguendo los elementos (funcionales) del TB que pueden o deben mantenerse iguales en el proceso de traducción de los que han de adaptarse a las exigencias de la cultura meta.” (NORD, 2012, p.23)

didática (que trataremos posteriormente).

Nord (2012, p. 154) explicita exemplos de aplicação didática do seu modelo de análise pré-tradutória, no âmbito da Didática de Tradução. Porém, não descarta o seu uso no contexto de Ensino de LE, desde que não se limite à análise linguística do TB ou às intenções do autor e sua verbalização. Para facilitar a análise pré-tradutória, a autora organiza o seguinte quadro:

Quadro 1 – Análise pré-tradutória proposta por Nord (2012)

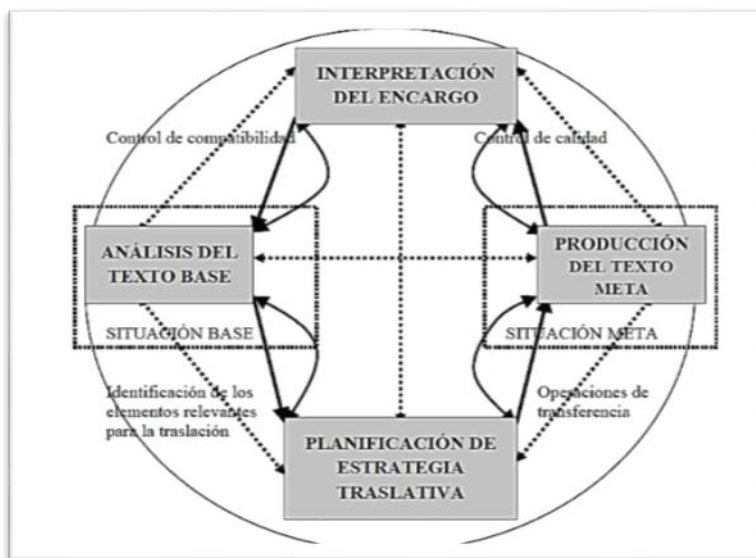
	Perfil do texto base	Transferência	Perfil do texto meta
Aspectos extratextuais			
Emissor			
Intenção			
Receptor			
Meio			
Lugar			
Tempo			
Motivo			
Função			
Aspectos intratextuais			
Tema			
Conteúdo			
Pressuposições			
Composição			
Elementos não verbais			
Léxico			
Sintaxe			
Suprasegmentais			
Efeito comunicativo			
Efeito			

Fonte: Adaptado de Nord (2012, p.155).

Segundo a autora, o encargo de tradução também influencia a análise pré-tradutória. Assim, pode ser preenchida, primeiramente, a coluna direita com base nas informações do encargo de tradução (situação comunicativa meta) e depois analisa-se o TB preenchendo a coluna à esquerda. Se o encargo de tradução exige uma tradução com função idêntica ou equivalente, começa-se preenchendo a coluna esquerda com uma análise exaustiva do TB, e depois se apontam os dados correspondentes para cada um dos fatores na coluna direita. No primeiro caso, Nord (2012, p. 156) explica que se as duas colunas forem respondidas, com base nas perguntas básicas apontadas pela autora, o contraste entre as duas colunas mostrará quais são os fatores idênticos ou diferentes nas duas situações comunicativas. E, no segundo caso, o contraste entre as colunas mostrará com clareza os problemas de tradução, os quais serão especificados na coluna do meio, junto com os procedimentos que conduzem a uma solução adequada e funcional.

Nord (2012, p. 36) indica, inclusive, que este modelo de análise pré-tradutória deve ser realizado em um processo tradutório circular, o qual está centrado na figura do tradutor e lhe permite estar constantemente controlando o que já foi analisado e compará-lo com o conhecimento adquirido da análise e compreensão posterior. Tal processo é representado no seguinte esquema, elaborado pela autora:

Figura 3 - Processo tradutório circular



Fonte: Nord (2012, p. 39).

De acordo com este processo tradutório circular, a autora propõe que o primeiro passo seja a análise do encargo de tradução, isto é, analisar os fatores que determinam a função do TM e a sua situação comunicativa. O segundo passo seria a análise do TB em duas direções: 1. Controlando a compatibilidade do encargo de tradução com a oferta de informação do TB; e 2. Analisando detalhadamente todos os níveis textuais do TB, com ênfase e atenção nos elementos relevantes para a produção do TM, e que cumpra a função determinada pelo seu encargo de tradução. Logo, após a análise do TB, o tradutor dá um terceiro passo, no qual transfere os elementos selecionados do TB à língua e cultura do TM, adaptando-os, se necessário, às exigências do encargo de tradução. Assim, o último passo do processo é a redação final do TM, que, se estiver de acordo com os objetivos do encargo de tradução, consistirá em um TM funcional.

O processo tradutório circular centra-se no tradutor/intérprete (TRL), ou, no caso do ensino de línguas, na figura do aprendiz. Contudo, apesar do TRL ser o protagonista do processo tradutório, não poderá ser totalmente autônomo em relação aos outros participantes da atividade tradutória. Pois suas escolhas tradutórias estarão guiadas por um encargo de tradução, inserido em uma situação-meta, que pode ser solicitado: a) pelo produtor do texto-

base (P-TB) ou autor/emissor (E-TB) do TB; b) pelo receptor/destinatário (R-TM) do TM ou um iniciador/cliente (INI) – que não é nem o autor/emissor, tampouco o receptor/destinatário. Sobre os integrantes da atividade tradutória, Nord (2012, p.8) afirma que tais papéis podem ser realizados, na prática, por uma única pessoa. Por exemplo, quando um professor brasileiro escreve um discurso para uma palestra em Português e o traduz ao Espanhol para apresentar em um congresso de professores na Argentina, nesse caso o professor será o P-TB, E-TB, INI e TRL.

Outrossim, no caso específico de tal atividade direcionada ao Ensino de Línguas, será o professor quem realizará o papel de INI e especificará a situação-meta (SIT_m) e, por conseguinte, o encargo de tradução, enquanto o aprendiz de LE desempenhará o papel de TRL de um TB escrito/oral, emitido em uma situação-base (SIT_b). Desta forma, o uso de textos autênticos é fundamental e devem ser apresentados o mais próximo possível da SIT_b. Para além disso, o professor, em seu papel de INI, deve deixar o mais claro possível o encargo de tradução, que determinará, também, as condições de funcionamento do TM. Tais atitudes coincidem, respectivamente, com o princípio da autenticidade, o princípio da comunicabilidade e o princípio da transparência²⁸, fundamentais na Didática da Tradução Funcional para Nord (1996), os quais, achamos pertinentes, também, para direcionar o uso da tradução no Ensino de LE.

Ainda, no que tange à Didática da Tradução Funcional, Nord (1996) destaca que, visando ao princípio da transparência, o encargo de tradução deve conter as seguintes informações sobre a situação-meta: 1. A função ou funções comunicativas que o texto-meta deve alcançar; 2. Os destinatários do texto-meta; 3. As condições temporais e locais previstas para a recepção do TM; 4. O meio pelo qual será transmitido o TM; e, 5. O motivo pelo qual se produz o texto; as quais implicarão nas escolhas intratextuais do TM. Tais informações, também, são necessárias ao elaborar uma atividade com o uso da tradução em aulas de LE, pois influenciarão a forma de tradução do texto. Por exemplo, ao propor a tradução de uma letra de música Espanhola, ao Português, sem a intenção de ser uma versão cantada, para ser publicada em um *site* de letras traduzidas. Possivelmente, manter as rimas e aspectos poéticos da música não será o foco dos estudantes, tampouco corresponderá à função do TM perante o seu encargo de tradução.

²⁸ Segundo Nord (1996), o princípio da autenticidade consiste em escolher atividades de tradução de textos autênticos, reais e que tenham relevância para a prática profissional. Por sua vez, o princípio da comunicabilidade requer que os textos se apresentem em sua situação comunicativa ou em uma forma que se aproxime à situação que funciona ou que funcionou originalmente. Por fim, o princípio da transparência significa que o professor deve deixar claro para os aprendizes as suas expectativas sobre a qualidade do texto-meta, mediante um encargo de tradução detalhado.

Através de tal exemplo, podemos questionar se essa tradução seria equivalente ao seu TB. Pelo recorrido até então, nota-se que, nesta teoria, a equivalência entre o TM e o TB não visa apenas correspondência forma/conteúdo, mas relaciona-se com a adequação do TM ao seu propósito específico, o encargo de tradução. Sobre o conceito de equivalência, Nord (1994, p. 100) postula seu próprio modelo, guiado tanto pela **funcionalidade** do TM para um determinado fim comunicativo quanto pela **lealdade**, no que diz respeito às intenções e expectativas do autor original do TB, do cliente ou iniciador e dos receptores do TM. Assim, para a autora, o tradutor, ao realizar sua tarefa de mediação entre as línguas e culturas, pode identificar os aspectos do TB que podem manter-se na tradução e os que serão adaptados, já que, nas palavras dela: “Todo processo translativo, portanto, consta de procedimentos conservadores e procedimentos de adaptação” (tradução nossa, NORD, 1994, p.100).²⁹A autora menciona, de modo semelhante, que a quantidade de elementos mantidos ou adaptados do TB dependerá do tipo de tradução escolhida e da distância cultural entre as línguas e culturas envolvidas.

Desta maneira, ter em mente tais conceitos, ao elaborar uma atividade de tradução no contexto de ensino de LE pode ser proveitoso, considerando que, ao visar um TM que funcione e que respeite (seja leal) a intenção do emissor do TB e as expectativas dos receptores na situação-em-cultura meta, o aprendiz não irá simplesmente buscar uma equivalência linguística entre o TB e o TM, mas terá que refletir sobre aspectos contextuais outros, para além do linguístico. Nesta questão, é oportuno, também, que o professor oriente os aprendizes sobre as diferentes formas de tradução a partir de textos e encargos de tradução variados. Ademais, ao propor uma atividade com o uso da tradução, é essencial que se reflita sobre como avaliar as traduções dos aprendizes, pois os critérios avaliativos deverão ser esclarecidos aos estudantes. Sobre este tema, Nord (1996) especifica que, se o processo tradutório é guiado por um encargo de tradução, assim, será também este que servirá para avaliá-la, isto é, um não cumprimento de tal encargo, no que diz respeito a aspectos funcionais, deve ser considerado como erro ou falta na tradução.

Nord (1996), no âmbito da Didática de Tradução, categoriza os seguintes erros de tradução de forma hierárquica: erros pragmáticos, erros culturais e erros linguísticos. Os erros pragmáticos prejudicam o objetivo ou função do texto-meta ao desrespeitar as instruções pragmáticas do encargo de tradução. Os erros culturais prejudicam de forma indireta a função do texto-meta, ao não cumprir as normas e/ou convenções gerais ou genéricas da cultura

²⁹ Citação original: “Todo proceso translativo, por lo tanto, consta de procedimientos conservadores y procedimientos de adaptación.” (NORD, 1994, p.100)

meta, no tocante a aspectos estilísticos, de formato, de cortesia, etc. E, por último, os erros linguísticos são as faltas gramaticais, lexicais, ortografia, pontuação, estrutura sintática inadequada etc.

Ao pontuar tais direcionamentos sobre a Teoria da Tradução Funcionalista e da Didática da Tradução Funcional, não advogamos por uma aplicação no ensino de LE sem as devidas adaptações, visto que os objetivos de aprendizagem nestes dois âmbitos são distintos. A saber, no âmbito do ensino de LE, as atividades com o uso da tradução são pontuais e, geralmente, enfatizam a questão linguística, como pôde ser observado nas pesquisas que analisaram atividades de tradução em livros didáticos, na subseção anterior. Já, na Didática da Tradução, o objetivo maior é a formação de tradutores, na qual o conhecimento linguístico é necessário, mas, também, os conhecimentos de técnicas de tradução, fontes de pesquisa, etc.

A perspectiva da Tradução Funcionalista para o Ensino de Línguas, também, possibilitará uma reflexão sobre a LE e a LM no processo tradutório, embora esta não esteja desvinculada dos aspectos sócio-culturais. Ao utilizar o modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012), serão considerados os aspectos extratextuais e sua relação com os aspectos intratextuais, tanto do TB quanto do TM, permitindo o contraste entre as diferentes situações comunicativas dos textos e as possíveis adaptações, necessárias para alcançar um texto funcional na situação-em-cultura meta.

Para finalizar esta subseção, pontuaremos os resultados de algumas pesquisas com o uso da Tradução Funcionalista no ensino de LE, realizadas no contexto nacional. Melo (2012), à guisa de exemplo, constatou que a conscientização, por parte de dois grupos de alunos de graduação em Letras Espanhol da UFSC, acerca da teoria funcionalista da tradução, permitiu-lhes considerar questões extralinguísticas na prática tradutória em sala de aula. Por sua vez, Demétrio (2014) propôs uma atividade de tradução, em forma de sequência de didática, concebida sob a ótica funcionalista e entendida como uma retextualização do gênero notícia para carta ao leitor, verificando que esta prática contribui para o exercício e o desenvolvimento da escrita competente em sala de aula de LE. Também, Laiño (2014) une a perspectiva da Tradução Funcionalista de Nord (1991, 2012) e as etapas da produção escrita de Daniel Cassany (2010) para o desenvolvimento de uma SD com a tradução do gênero publicidade, verificando que os participantes praticaram a habilidade escrita em LE de forma comunicativa e realizaram escolhas linguísticas conscientes, durante todo o processo tradutório.

Outra pesquisa, no viés da Tradução Funcionalista, é a de Barrientos (2014) que também propõe uma SD com a tradução funcional de quadrinhos da Mateina para a

conscientização dos aprendizes de Espanhol como LE sobre a diversidade linguístico-cultural do Espanhol e do Português Brasileiro. A autora concluiu que os alunos foram capazes de compreender os enunciados de forma mais ampla, percebendo que, para além da composição estrutural das línguas, há nelas uma rede de significações ideológicas, as quais representam linguisticamente e culturalmente determinadas comunidades. Esta última, assim como as demais pesquisas supracitadas, deu-se no contexto de ensino superior brasileiro, em semestres intermediários. A presente pesquisa circunscreve-se a esta mesma perspectiva, ao propor uma SD com a tradução funcional de fragmentos de peças teatrais para o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento pronominais da Língua Espanhola e Portuguesa a aprendizes brasileiros de Espanhol, em nível inicial.

Por fim, o desenvolvimento de nossa SD se diferencia das demais pesquisas ao focar um fenômeno específico de variação linguística e abordá-lo através do processo tradutório. Ademais, elaboramos os módulos da SD levando em consideração: a) a modelização do gênero peça teatral; b) as capacidades de linguagem (especificadas posteriormente); c) o diagnóstico proporcionado pela análise pré-tradutória e primeira produção; d) a variação linguística no uso das formas de tratamento na LE e na LM.

A seguir, discorreremos sobre a relação entre os Estudos da Tradução, Variação Linguística e o Ensino de Língua Espanhola.

2.3 Tradução da Variação Linguística e Ensino de Espanhol no Brasil

Na subseção anterior, abordamos alguns conceitos da Teoria da Tradução Funcionalista, pontuando perspectivas para seu uso no contexto de Ensino de Línguas. Por sua vez, nesta seção, buscaremos discorrer sobre a relação entre a Sociolinguística e os Estudos da Tradução, visando a destacar a potencialidade de atividades com o uso da tradução para o ensino da variação linguística no contexto de ensino da Língua Espanhola no Brasil. Para tanto, inicialmente trataremos de contextualizar o surgimento da teoria da Variação e Mudança Linguística ou Sociolinguística Variacionista, para então adentrar na relação existente entre a atividade tradutória e os estudos sociolinguísticos.

A percepção de que a língua muda e que há diversas maneiras de se dizer “a mesma” coisa não é algo recente, embora estas questões não tenham sido o foco da análise linguística por um longo tempo. As teorias linguísticas formalistas, tais como o estruturalismo de Saussure e de Blomfield e o gerativismo de Chomsky, conceberam a língua abstrata e homogênea como seu objeto de estudo. No âmbito da análise linguística, tal concepção

implicava no isolamento da língua do indivíduo como um legítimo objeto de estudo, isto é, o idioleto representaria a natureza estruturada da língua. Logo, buscava-se estudar a língua isolada de qualquer aspecto social ou extralinguístico, embora tal prática não tenha tido êxito ao explicar, por exemplo: a) a existência de diferentes dialetos ou por que as mudanças linguísticas não se dão uniformemente; b) por que as mudanças ocorreram em um dado momento, numa dada língua, numa certa direção e por que não ocorreram antes.

Labov ([1972]2008, p. 221) relata que a variação linguística se encontrava fora do objeto de estudo das concepções formalistas, pois estas lidavam com a variação linguística da seguinte forma: 1. As variantes pertencem a dois sistemas diferentes e a alternância é um exemplo de “mistura dialetal” ou “alternância de código”; 2. As variantes encontram-se em “variação livre” dentro do mesmo sistema, e a seleção se encontra abaixo do nível de estrutura linguística. Diante de tais questões, Weinreich, Labov e Herzog ([1968]2006) propõem que a concepção de língua homogênea seja abandonada em prol de uma visão de língua heterogênea e ordenada, assim como afirmam a seguir:

A chave para uma concepção racional da mudança linguística – e mais, da própria língua – é a possibilidade de descrever a diferenciação ordenada numa língua que serve a uma comunidade. Argumentaremos que o domínio de um falante nativo [nativelike command] de estruturas heterogêneas não tem a ver com multidialetalismo nem com o “mero” desempenho, mas é parte da competência linguística monolíngue. Um dos corolários da nossa abordagem é que numa língua que serve a uma comunidade complexa (i.e., real) a ausência de heterogeneidade estruturada é que seria disfuncional. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006[1968], p. 35-36)

Tais autores sugerem o estudo da língua vernácula, isto é, a língua em seu contexto social de uso dentro de uma comunidade de fala real, correlacionando fatores linguísticos e extralinguísticos para entender e explicar fenômenos de variação e mudança linguística. Uma comunidade de fala, nesta perspectiva, consiste em um grupo de falantes reais que compartilham as mesmas normas a respeito da língua, as quais podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso (LABOV, 2008[1972], p.150).³⁰ A variação linguística é entendida por Labov (1978, p.7) como a alternância entre dois ou mais enunciados que possuem o mesmo significado referencial, no mesmo contexto e

³⁰Atualmente, nas pesquisas sociolinguísticas, também, encontram-se os conceitos de comunidade de prática e redes sociais. Araújo *et.al.* (2014, p. 100) definem comunidade de prática como: “um agrupamento de pessoas que se engajam em um empreendimento comum e é durante esta atividade conjunta que as práticas emergem”. Por sua vez, as redes sociais, são: “o conjunto de atores/pessoas que têm relações entre si, sejam elas por laços fortes (grau de proximidade alta) ou fracos (grau de proximidades baixa)” (ARAÚJO *et.al.*, 2014, p. 103). Para estas autoras, as pesquisas sociolinguísticas, que consideram o conceito de rede social, conseguem identificar o papel do falante na inovação linguística ou no bloqueio dela.

no mesmo período diacrônico. Assim, estas diferentes expressões são denominadas “variantes linguísticas” e o conjunto dessas variantes é chamado de “variável linguística”. Por exemplo, a alternância entre as variantes “tu”, “você” e “senhor” no Português Brasileiro constitui a variável formas de tratamento pronominal para 2ª pessoa do singular, portanto um caso de variação linguística.

A variação linguística pode ocorrer nos diferentes níveis linguísticos (fonético, léxico, sintático, morfológico, discursivo) e pode ser classificada como diatópica, diastrática, diafásica, diamésica e diacrônica. Segundo Tarallo (2005), a variação diatópica é aquela relacionada com as diferenças geográficas ou regionais; por sua vez, a variação diastrática é aquela envolvida com as diferenças de classe social, sexo, idade, etc., e a variação diafásica é aquela relacionada com os diferentes contextos de comunicação e estilos de linguagem. A variação diamésica trata das diferenças no tocante à modalidade oral ou escrita e a variação diacrônica são as diferenças relacionadas aos momentos históricos da língua e a sua evolução.

Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p. 125-126) foram pioneiros em desenvolver pesquisas, a partir do uso da língua em seu contexto social. Para eles, observar a variação nos diversos estados da língua (sincrônicos e diacrônicos) permitiria verificar as mudanças linguísticas no momento em que elas ocorrem. Portanto, quebram a dicotomia sincronia \times diacronia, defendida na análise linguística estruturalista. Estes autores postulam os seguintes princípios empíricos para uma teoria da mudança linguística:

1. A mudança linguística começa quando a generalização de uma alternância particular num dado subgrupo da comunidade toma uma direção e assume o caráter de uma diferenciação ordenada.
2. A associação entre estrutura e homogeneidade é uma ilusão. A estrutura linguística inclui a diferenciação ordenada dos falantes e dos estilos através de regras que governam a variação na comunidade de fala; o domínio do falante nativo sobre a língua inclui o controle destas estruturas heterogêneas.
3. Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade.
4. A generalização da mudança linguística através da estrutura linguística não é uniforme nem instantânea.
5. As gramáticas nas quais ocorrem a mudança linguística são gramáticas da comunidade de fala.
6. A mudança linguística é transmitida dentro da comunidade como um todo; não está confinada a etapas discretas dentro da família.

7. Fatores linguísticos e sociais estão intimamente inter-relacionados no desenvolvimento da mudança linguística. Explicações confinadas a um ou outro aspecto, não importa quão bem construídas, falharão em explicar o rico volume de regularidades que pode ser observado nos estudos empíricos do comportamento linguístico.

Sobre este último princípio fica explícito que, para a Sociolinguística Variacionista, a língua não pode ser estudada fora de seu contexto social. Labov (1978) destaca que esta área de estudos direciona seus interesses para as restrições do sistema linguístico. Desta maneira, mais do que medir o peso dos aspectos sociais, o objetivo do estudo linguístico é obter um retrato da gramática da língua. Portanto, nem sempre as variantes serão condicionadas por fatores socioculturais, isto é, alguns fenômenos de variação podem ser regulados apenas por pressões do próprio ambiente linguístico em que se realizam. Na mesma proporção, haverá casos em que o uso das variantes será condicionado quase exclusivamente por fatores extralinguísticos, ou casos em que tanto fatores internos como externos atuarão na escolha de uma variante frente outra(s) (MONTEIRO, 2000, p. 68). Sobre os condicionamentos sociais clássicos estão: o estilo de fala, o sexo, a idade, a escolaridade, a profissão, classe social, região ou zona de residência e a origem do falante.

Nota-se que esta subárea da Linguística concebe a íntima inter-relação dos aspectos linguísticos e extralinguísticos, assim como a Tradução Funcionalista. Ambas as áreas de estudos surgem em oposição às concepções de língua formalistas, portanto, compartilham a ideia de que a língua é um comportamento social e não pode ser vista isoladamente de seu contexto sócio-histórico-cultural de uso. Além disso, na época, Labov ([1972]2008, p.215-216) assevera que tanto a Sociologia da Linguagem quanto a Etnografia da Fala, às vezes, têm sido incluídas na Sociolinguística. Sobre esta última, o autor afirma que tem foco nos detalhes da língua no uso real, descrevendo e analisando os padrões de uso de línguas e dialetos dentro de uma cultura determinada, tais como: as formas de eventos de fala, as inter-relações entre falante, ouvinte, público, tópico, canal e contexto, e os modos como esses falantes utilizam os recursos de sua língua para desempenhar certas funções. Igualmente, o autor salienta que este estudo funcional é concebido como complementar ao estudo da estrutura linguística e está presente em sua metodologia de pesquisa.

Portanto, observa-se que, tanto na Tradução Funcionalista quanto na Sociolinguística Variacionista, entender a função comunicativa de certo enunciado ou forma linguística utilizada, num determinado contexto, por um falante específico, tem relevância. Nessa perspectiva, atualmente, Paiva e Duarte (2006, p. 147) destacam que: “A associação entre pressupostos variacionistas e pressupostos funcionalistas se apoia essencialmente num ponto

de partida comum: o de que a língua só pode ser entendida nos seus variados contextos de uso”. Desta maneira, os estudos sobre variação linguística podem contribuir à prática tradutória funcional, visto que a variação linguística, também, identifica grupos sociais e os estudos sociolinguísticos podem possibilitar ao tradutor o entendimento e a escolha adequada entre duas ou mais variantes de uma língua meta para um determinado encargo tradutório ou, ainda, na compreensão do uso de uma determinada variante da língua-base para traduzi-la à língua-meta.

Nord (1994) expõe que a tradução, na perspectiva funcional, tem que se adaptar às normas e convenções culturais de uma dada cultura e, nessa questão, os estudos sociolinguísticos também podem contribuir à tradução, ao desenvolver estudos que descrevem as normas sociais³¹ de uma dada língua. A autora reconhece a diversidade cultural e, por conseguinte, linguística, ao pontuar que:

Parece lógico, então, que existem diferenças de comportamento também dentro de uma entidade nacional ou linguística e semelhanças de comportamento entre os membros de duas entidades vizinhas. As fronteiras de um âmbito cultural não são claras nem estão firmadas de uma vez por todas. Dentro de um determinado grupo pode ter comportamento comum em um campo (por exemplo: língua) e comportamentos diferentes em outro (por exemplo, formas de cortesia), como por exemplo o caso da Alemanha e da Áustria (NORD, 1994, p.106, tradução nossa).³²

No âmbito dos Estudos da Tradução, alguns autores destacam a aproximação entre esta e a Sociolinguística. Bolaños-Cuéllar (2000, p.158), a título de ilustração, defende no marco da interdisciplinaridade dos Estudos da Tradução, que a Sociolinguística pode contribuir à compreensão, análise e possíveis soluções de problemas de tradução, no tocante à preservação das formas de tratamento de uma língua a outra, conservação de socioletos, gírias, registros etc., durante o processo de tradução e em seu produto textual. Assim, é necessário que o tradutor reconheça as classes de variação linguística existentes e a forma como podem ser traduzidas para outra língua, isto é, há de levar em conta a diversidade linguística de ambas as línguas envolvidas na tradução. Por outro lado, o autor afirma que, apesar da existência, em toda língua, de variação diatópica (geográfica), diastrática (tecnoleto, gírias,

³¹ De acordo com Mattos e Silva (2005), as normas sociais são normas que definem grupos sociais que constituem a rede social de uma sociedade. Estas normas podem ser classificadas em: normas com prestígio social, equivalente ao que se denomina norma culta, quando o grupo de prestígio é constituído por falantes de nível superior, de ambiente urbano e da classe dominante; e normas sem prestígio social ou estigmatizadas, associadas a grupos de falantes com baixo nível educacional, de região rural e de classe social baixa.

³²Citação original: “Parece lógico entonces que existan diferencias de comportamiento también dentro de una entidad nacional o lingüística y similitudes de comportamiento entre dos miembros de dos entidades vecinas. Las fronteras de un ámbito cultural no son claras ni están fijadas una vez por todas. Dentro de un determinado grupo puede haber comportamiento común en un campo (por ejemplo: lengua) y comportamientos diferentes en otro (por ejemplo, formas de cortésia), como por ejemplo el caso de Alemania y de Austria.” (NORD, 1994, P. 106)

socioletos) e diafásica (diferentes registros), o tradutor deve levar em consideração a existência de uma norma-padrão, que é caracterizada por ter um estilo formal, de prestígio e ser utilizada, geralmente, nos meios de comunicação nacional, nas escolas ou ensino da língua a estrangeiros.

Portanto, essa norma padrão, segundo o autor, não está relacionada com nenhum grupo social específico, já que visa a ter reconhecimento supranacional. Esta norma se apresenta em textos científicos, e nos textos literários é mais rara, considerando que nestes textos os recursos expressivos (dialetais, socioletais, estilísticos, etc.) de uma língua encontram maior espaço. No entanto, mesmo em textos literários, Bolaños-Cuéllar (2000, p. 185) afirma que se o tradutor não domina outros registros da língua que se aproxime ao utilizado no TB ou não tenha compreendido o valor de determinadas expressões, é possível o uso da norma padrão no TM. Embora o ideal seja que o tradutor tenha sensibilidade, espírito investigativo e conhecimento sociolinguístico que lhe permita fazer escolhas tradutórias adequadas. Por fim, ao discorrer sobre a contribuição de outras áreas da Linguística para a atividade tradutória, o autor ressalta o papel da Sociolinguística da seguinte forma:

Por sua vez, a Sociolinguística estaria encarregada de dar conta daquelas variáveis sociais (políticas, ideológicas, estratificações, por sexo, idade, etc.) que se situam no contexto da comunicação bilíngue durante a tradução e que se 'textualizam' socioletalmente na seleção de variedades da língua que se expressam lexicalmente (por exemplo, gírias, vocabulário especializado, etc.), em estruturas morfológicas e em variantes sintáticas. (BOLAÑOS-CUÉLLAR, 2000, p. 189, tradução nossa)³³

Também, neste viés, M. Snell-Hornby (1988/1995, p.33) enfatiza a necessidade da existência de um panorama sociocultural na atividade tradutora e afirma que: “Outras disciplinas de relevância para a tradução como um ato comunicativo dentro de um contexto situacional específico seria a Sociolinguística (com o estudo de variedades linguísticas) [...]”³⁴. Por sua vez, Lefevere (1992) também ressalta o papel da variação linguística na tradução em uma situação específica e nas diferentes culturas. O autor, ao discorrer sobre o conceito de registro, deixa clara a influência do contexto nas escolhas linguísticas: “Exceto em livros de gramática ou estilos iniciantes, a língua nunca é usada no vácuo: sempre é usada em certa situação. Em diferentes culturas, um uso específico da língua é considerado apropriado (ou

³³Citação original: “Por su parte, la sociolingüística estaría encargada de dar cuenta de aquellas variables sociales (políticas, ideológicas, estratificacionales, por sexo, edad, etc.) que se sitúan en el contexto de la comunicación bilingüe durante la traducción y que se 'textualizan' sociolectalmente en la selección de variedades de lengua (véase 2.3) que se expresan lexicalmente (p. ej. jerga, vocabulario especializado, etc.), en estructuras morfológicas y en variantes sintáticas.” (BOLAÑOS-CUÉLLAR, 2000, p. 189)

³⁴Citação original: “Other disciplines of relevance for translation as an act of communication within a specific situational context would be sociolinguistics (as the study of language varieties), [...]” (M. SNELL-HORNBY, 1988/1995, p.33)

inapropriado) numa situação específica” (LEFEVERE, 1992, p.58, tradução nossa).³⁵

Travaglia (2013, p. 158) discorre sobre as escolhas do tradutor ao deparar-se com um texto no qual seu estilo contemple um registro ou uma variedade linguística específica. Nesse caso, a autora pontua três opções: a) usar a mesma variedade de língua; b) usar outra variedade de língua; c) buscar correspondências em termos de variedade. Em relação à primeira opção, a autora afirma ser uma possibilidade mais teórica do que prática ao tradutor, uma vez que duas línguas, diferentes entre si, não terão os mesmos dialetos. Assim, o tradutor pode buscar na LM um dialeto que tenha o mesmo prestígio, desprestígio, classe social de quem o utiliza, etc., do dialeto da LB, ou um valor relativo, optando por uma correspondência de variedades. Embora a autora explique que é mais fácil encontrar correspondências em dialetos definidos por classe social, idade, sexo, função e geração, do que em dialetos de definição geográfica. O tradutor também pode buscar correspondências no modo e na formalidade.

No que diz respeito à busca de correspondências entre variedades linguísticas na tradução, Bolaños-Cuéllar (2000, p.177) exemplifica o caso de uma tradutora italiana e uma tradutora portuguesa, ao traduzirem um texto com as marcas do dialeto francônico do sul da Alemanha utilizado pelo autor Kusz. A tradutora italiana busca um dialeto que não tenha status literário reconhecido (visto que as variedades do italiano possuem história literária) e compartilhe as mesmas características no tocante à localização (região sul) e valorização social. Por outra parte, a tradutora portuguesa, pela ausência de um dialeto com tais características, utiliza um sociolecto sem marcação territorial determinada. Estes são exemplos de estratégias utilizadas para recuperar a variação linguística do texto traduzido. Sobre esta questão, Travaglia (2013, p.160) ressalta que as correspondências e semelhanças entre registros e dialetos não serão fixas, imutáveis, posto que estão sujeitas à leitura ou às leituras do tradutor. E podemos acrescentar que, no marco da tradução funcional, estarão sujeitas ao encargo tradutório.

A autora, ainda, discute as opções do tradutor quando um TB traz mudanças propositalmente de uma variedade para outra. Nesta situação, as mudanças produzem efeito de sentido que o tradutor pode buscar reproduzir com os recursos da outra língua, tanto no que diz respeito aos dialetos, quanto a registros e formas de cortesia, ou, ainda, pode optar por explicar em nota de rodapé. Apesar de Travaglia (2013) dar relevância à retomada da variação

³⁵Citação original: “Except in grammar books or primers on style, language is never used in a vacuum: it is always used in a certain situation. In different cultures a specific use of language is considered appropriate (or inappropriate) in a specific situation.”(LEFEVERE, 1992, p.58)

linguística no TM por meio da busca de correspondências, ela expõe que o tradutor também tem a opção de não considerar as variedades, embora corra o risco de perder um efeito significativo no TM. Em contrapartida, não considerar as variedades pode produzir também um efeito. E sobre esta questão, a autora mostra a tradução de uma reportagem sobre a origem de um político, na qual o uso de determinado dialeto tem o intuito de veicular uma ideia de demérito ou inculto perante a opinião pública. Nesta situação, o tradutor, segundo a autora, pode deixar de retomar tal dialeto, substituindo-o por outras estratégias, de acordo com a intenção comunicativa da tradução.

Na visão de Mayoral (1998), muitos estudos sobre tradução trataram do problema da variação linguística com ênfase na tradução de dialetos. Entretanto, quando se trata de tradução de variantes concretas ora falam de forma insuficiente ora tecem simples considerações sobre o estilo. O autor menciona que, com os conceitos de *skopos* e encargo de tradução propostos pela Tradução Funcionalista, rompe-se com o conceito de equivalência linguística entre o TB e o TM, em prol de uma adequação do TM ao seu encargo de tradução, fato que implicará na forma com que o tradutor lidará com a variação linguística no TM. Pois também estará submetida a seu encargo de tradução e eficácia comunicativa. Neste sentido, nas palavras do autor: “O tradutor traduz textos (mensagens) específicos com marcadores sociolinguísticos e esta tradução se ajusta a um encargo e as exigências gerais da eficácia da comunicação” (MAYORAL, 1998, p. 140).³⁶

Para Mayoral (1998), o processo de tradução da variação linguística é um processo de tradução de seus elementos marcadores, tanto os percebidos pelo receptor como norma-padrão quanto os percebidos como marcados. Segundo o autor, os marcadores são pistas de contextualização (informações de parâmetros sociolinguísticos) da variação linguística convencionalizada. Portanto, no processo de tradução da variação, o tradutor deve ter em mente que o receptor percebe a variação, muitas vezes, por analogia ou contraste com as suas próprias formas de falar e a sua identidade e, nessa questão, entram em jogo os estereótipos linguísticos e culturais. Conforme o autor, na hora de traduzir, o tradutor busca soluções econômicas e de fácil processamento, fato que resulta, geralmente, na reprodução de estereótipos linguísticos, que podem não possuir relação com a realidade, mas que estão convencionalizados socialmente.

Bortoni-Ricardo (2005), também, chama a atenção para a relação entre a

³⁶Citação original: “El traductor traduce textos (mensajes) específicos con marcadores sociolingüísticos y esta traducción se ajusta a un encargo específico y a las exigencias generales de la eficacia de la comunicación.” (MAYORAL, 1998, p. 140)

Sociolinguística e os Estudos da Tradução, ao afirmar que aquela, ao pressupor a relação dialética entre a forma linguística e a função definida no contexto social, pode prestar grande contribuição às atividades que implicam confronto entre línguas, tal como a tradução. Ao buscar exemplificar como as estruturas linguísticas de cada língua estão condicionadas por normas sociais sujeitas a grande variação intercultural e a sua influência na tradução, a autora cita, entre outros exemplos, a relação entre a variação nas formas de tratamento pronominais e as dimensões de poder e solidariedade que prevalecem em uma sociedade, a partir do estudo de Brown e Gilman (1972). Assim, ela destaca que, em muitas línguas europeias, tais como o Francês, o Espanhol, o Alemão e o Italiano, há pronomes de tratamento relacionados com as relações simétricas e que indicam intimidade, solidariedade, etc., e outros que sinalizam poder e ocorrem nas relações assimétricas, nas quais um dos interlocutores é mais velho/nobre/rico/poderoso, etc., que o outro. Essa relação pode ser um pouco mais complexa quando há mais de duas formas de tratamento para expressar tais relações, por exemplo, no Português, em que há os pronomes “tu, você(s) e senhor(es)”, ou no Espanhol com os pronomes *tú, vos, usted(es) e vosotros*. Nestes casos, torna-se pertinente entender o significado social de cada forma na hora de traduzir, conforme a própria autora destaca: “A descrição do significado social de fenômenos linguísticos é crucial quando se confrontam duas línguas com o objetivo de tradução” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.107).

Até agora, vimos que os Estudos Sociolinguísticos, ao conceber a língua em seu contexto social, considerando a função comunicativa e interação, têm grande contribuição à Tradução, fato notável pelos estudos de autores de ambas as áreas supracitadas. Estes autores concordam que, na atividade tradutora, ao traduzir textos com marcas dialetais, mudança ou alternância de código e registro os estudos sociolinguísticos auxiliarão o tradutor. Neste viés, conforme destacamos, na tradução funcional, tais estudos podem proporcionar maior compreensão do valor social de determinada variante ou variedade e possibilitar uma escolha linguística adequada para que o TM cumpra seu encargo de tradução na cultura meta. Assim, ao usar atividades com a tradução funcional, no contexto de ensino-aprendizagem de LE, é possível aproveitar-se desta relação entre os Estudos Sociolinguísticos e a Tradução para o ensino de casos concretos de variação linguística para aprendizes de LE.

Nesta perspectiva, Pontes (2014) discorre sobre o uso da tradução como procedimento didático para o ensino de LE e para a abordagem da variação linguística. O autor ressalta que se a variação linguística é uma realidade concreta na comunicação, cabe ao professor proporcionar ao aluno o acesso às diferentes variedades da língua e aos diversos contextos sociais de uso, nos quais uma variante é utilizada. Assim, o autor defende que o

ensino de LE e a atividade tradutória não podem se restringir a uma norma-padrão desprovida de um contexto pragmático-discursivo. Neste trabalho, também adotamos este ponto de vista, propondo o uso da Tradução Funcionalista para o ensino da variação linguística nas formas de tratamento da Língua Espanhola a alunos brasileiros.

Os conhecimentos sociolinguísticos e a abordagem da variação linguística, no ensino de línguas, podem contribuir à conscientização de que não existe apenas uma única forma de falar correto, assim como prega a gramática normativa prescritiva. Ao estudar e descrever as normas sociais utilizadas nas sociedades, a Sociolinguística contribui para a conscientização de que a língua é heterogênea e que não há línguas, variedades ou normas sociais melhores ou piores do ponto de vista linguístico (gramatical/sistêmico), embora, do ponto de vista social, existam escalas de prestígio e aceitação (FARACO, 2011, p. 261). Ademais, no contexto do ensino de línguas e da Sociolinguística Educacional³⁷, tanto professores quanto alunos possuem suas percepções acerca da variação linguística, visto que esta é uma realidade comunicativa, todavia, tais percepções podem partir do senso comum e, segundo Zilles e Faraco (2015, p. 7),

O senso comum tem escassa percepção da língua como um fenômeno heterogêneo que alberga grande variação e está em contínua mudança. Por isso, costuma folclorizar a variação regional, demoniza a variação social e tende a interpretar as mudanças como sinais de deterioração da língua. O senso comum não se dá bem com a variação e a mudança linguística e chega, muitas vezes, a explosões de ira e a gestos de grande violência simbólica diante de fatos de variação e mudança.

Desta forma, a fim de combater tais reações negativas acerca da variação linguística, é preciso informação, proveniente de estudos sociolinguísticos, e uma formação adequada do professor de língua que lidará com preconceitos e estereótipos linguísticos e culturais em sua prática. Zilles e Faraco (2015) concordam que a língua continua sendo um forte elemento de discriminação social, seja em contexto escolar ou em outros contextos sociais. Logo, para estes autores, a variação linguística deve ser matéria de ensino desde a escola básica, posto que, no contexto brasileiro, dentro das salas de aula da escola pública há uma rica diversidade linguística que deve ser reconhecida e aceita. Além disso, a maioria dos estudantes da escola pública é oriunda de grupos socioeconômicos desfavorecidos que devem ter acesso às práticas sociais de leitura, escrita e fala da chamada “norma culta”, sem, entretanto, menosprezar e discriminar as variantes e variedades “populares”.

³⁷O termo “Sociolinguística Educacional”, denominado por Bortoni-Ricardo (2005), refere-se a uma subárea da Sociolinguística que compreende todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente, na área de ensino da Língua Materna.

Os autores acreditam que, para alcançar tal ensino, é preciso combater a toda uma cultura escolar aberta à crítica e discriminação pela língua, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais, em primeiro lugar, pelos educadores e, em segundo, pelos educandos. Desta forma, acreditamos ser relevante a realização de discussões e/ou atividades que promovam a reflexão sociolinguística, desde os primeiros semestres dos cursos de Licenciatura em Letras, no sentido de combater preconceitos e aceitar a heterogeneidade da língua. Neste contexto, esta pesquisa se insere, visando a um futuro ensino de LM e LE nas escolas brasileiras sem a propagação de estereótipos ou preconceitos linguísticos.

De acordo com Martins, Vieira e Tavares (2014), a Sociolinguística brasileira tem pelo menos três contribuições para o ensino da LM: 1. Definição de conceitos básicos para o tratamento da variação linguística na prática escolar, por exemplo, os limites das noções de normas linguísticas e uso criterioso dos termos “norma culta”, “norma popular”, “norma padrão”, além da diferenciação dos conceitos de modalidade e registro; 2. Reconhecimento de uma norma culta plural, explícita através da variedade de usos na prática de leitura e produção de textos orais e escritos; 3. Reconhecimento das semelhanças entre variedades cultas e populares. No entanto, quando se trata da transposição destes conhecimentos aos livros didáticos de Português ainda há muito a ser desenvolvido. Conforme Lima (2014), há livros didáticos que desconsideram a realidade sociolinguística do Brasil, apresentando uma língua homogênea, concebendo a variação linguística de forma pontual (em apenas um capítulo), generalizando os conceitos de norma padrão e não-padrão. De igual forma, o autor destaca que, em muitos livros, há diversidade de gêneros textuais que representam variantes linguísticas, mas muitos não correspondem a uma situação real de fala e a gramática não é apresentada de modo a provocar no aluno uma reflexão linguística.

No que tange à abordagem da variação linguística da Língua Espanhola em livros didáticos utilizados no Brasil, também notamos estas problemáticas na transposição didática do conhecimento sociolinguístico. O Espanhol é falado por mais de 20 países, os quais apresentam inúmeras variedades linguísticas, porém Buguel (1998) afirma que a maioria dos livros didáticos de Espanhol utilizados no Brasil prioriza a difusão de aspectos da língua e cultura do Espanhol peninsular, apresentando uma clara hierarquização linguística e cultural da Espanha frente aos outros países de Língua Espanhola. Por sua vez, Pontes (2009) constata que a abordagem da variação linguística da Língua Espanhola nos livros didáticos difere, podendo ser muito reduzida e superficial. O autor, ao analisar livros de Espanhol e Português utilizados no ensino fundamental e médio brasileiro, nota que, em um dos livros de Espanhol

analisados, a abordagem da variação linguística se limita ao uso do *usted* e *ustedes* para o contexto formal e o uso de *tú* e *vosotros* para contextos informais (desconsiderando os sistemas pronominais de outros países hispânicos). O autor sugere que, nestes materiais, no tocante à variação linguística no uso dos verbos, seja considerada a LM do aprendiz, visando a facilitar a sua compreensão e aprendizagem. Kraviski (2007) mostra que o tratamento das variedades americanas em livros didáticos de Espanhol é superficial, sendo elas tratadas, muitas vezes, como curiosidades após textos ou referências à América, ou, ainda, exploradas de forma sistemática e descontextualizada, no final de unidades didáticas.

Diante deste cenário, é oportuno ponderar que o livro didático, conforme Geraldini (1991), facilitou o trabalho do professor, pois diminuiu a responsabilidade pela seleção de conteúdos e elaboração de atividades. Porém, este fato também contribuiu para a dependência do professor em relação ao livro didático, resultando em um uso quase exclusivo deste material. Mas, nenhum livro é perfeito ou completo em si mesmo, não há como abordar todas as informações relacionadas ao fenômeno de variação linguística. Logo, o resultado das pesquisas supracitadas, na prática docente, também implica que caberá ao professor dar lugar, em suas aulas, à diversidade linguística do Espanhol. Para tanto, é necessário que o docente tenha conhecimento para tratar adequadamente este tema, respeitando as diversas variedades, a fim de desconstruir estereótipos ou possíveis preconceitos linguísticos. No entanto, se, durante todo o seu histórico escolar, o professor (ou futuro professor de Espanhol) deparou-se com um ensino de língua normativo prescritivo, baseado em uma concepção de língua homogênea, e se em sua formação inicial não teve contato com a reflexão sociolinguística, será complicado abordar e aceitar os casos de variação linguística da LE. Neste sentido, a graduação constitui um momento propício para desconstruir tal concepção de língua homogênea e para reconhecer a heterogeneidade tanto da sua LM quanto da LE.

Em relação ao ensino da variação linguística no contexto nacional das Licenciaturas em Letras, Barbosa (2015, p 251) explicita que este é o “lugar onde é lançada a sorte do que e do como será ensinado nas escolas de ensino médio: na prática de ensino vivenciada durante a graduação.” O autor assevera que nenhum graduando que tenha lido bons textos de sociolinguística e tenha participado de debates em sala de aula, nega o papel central da compreensão e abordagem de variedades orais vernaculares na sala de aula, a eficácia da noção de adequação linguística, normas populares ou a vantagem de trabalhar em sala com variados gêneros textuais. Assim, questiona-se o porquê de tantos profissionais se negarem a entrar na luta contra o “certo” e o “errado” e o porquê de tantos professores da educação básica e superior renegarem os materiais advindos da reflexão científica promovida pela

linguística. Segundo o autor, a explicação pode estar na falta de acesso às leituras e debates sobre a variação linguística durante os anos de graduação, pressões institucionais ou mercadológicas, ou, ainda, pela crença de que o ensino padrão homogeneizante seja o papel primeiro da escola, considerando o “ensino tradicional” como uma etapa necessária e subsequente à alfabetização. Contudo, para o autor, no que se refere ao ensino de LM, a opção do professor por um ensino tradicional e prescritivo significa, também, restringir as chances dos estudantes à ascensão social, além de contribuir ao fracasso escolar.

No âmbito das Licenciaturas em Letras-Língua Espanhola no Brasil, a abordagem da variação linguística do Espanhol, também, é relevante, pois nas palavras de Moreno Fernández (2000, p. 77): “a *norma culta* do Espanhol, a que deve servir de modelo para a padronização monocêntrica, e para o ensino, não é única, mas *múltipla*” (tradução nossa).³⁸ Porém, como já afirmamos, os livros didáticos de Espanhol não tratam do tema de forma adequada, priorizando, muitas vezes, a variedade peninsular. Logo, torna-se necessária uma reflexão sociolinguística, no sentido de reconhecer as demais variedades do Espanhol, evitando a criação de estereótipos ou preconceitos linguísticos e culturais. Este fato é observado na investigação de Santos (2002), a qual constata a valorização da Espanha frente aos outros países hispânicos, pelos alunos brasileiros de Espanhol. A autora afirma, por outro lado, que os estudantes concebem a variedade peninsular como “a ideal”, “a mais correta” e “livre de interferências” e explica que embora o objeto principal com o qual o aluno se relaciona no aprendizado de línguas seja a língua, a forma como os alunos imaginam os falantes e as culturas expressas por esta língua se reflete na aprendizagem. Assim, Santos (2002) ressalta que para a desconstrução de estereótipos ou preconceitos no ensino de Espanhol, é necessária uma dupla ação: a) mostrar as diferenças linguístico-culturais e as semelhanças com a língua e cultura do aluno; b) abordar esta relação de forma mais profunda e menos maniqueísta, visando a entender a diferença de forma enriquecedora. Esta dupla ação poderia ser articulada através do uso de atividades com a tradução funcional, visto que ao traduzir textos autênticos, para que funcionem adequadamente em uma cultura meta, é necessária uma reflexão mais profunda acerca das diferenças e semelhanças linguístico-culturais da LE e da LM.

Por sua vez, uma abordagem reflexiva e consciente acerca da variação linguística do Espanhol, na formação inicial, contribuirá também na forma como o professor concebe a sua própria variedade da língua, principalmente, no caso de professores nativos. Pois, como

³⁸ Citação original: “la *norma culta* del español, la que ha de servir de modelo para la estandarización monocéntrica, y para la enseñanza, no es única, sino *múltiple*.” (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 77).

constata Buguel (1998), a valorização da variedade peninsular influencia até a prática de professores hispano-americanos no Brasil, já que, nas aulas, eles acabam renunciando parcialmente a sua variedade, por exemplo, ao utilizar um “*vosotros*” como tratamento para segunda pessoa do plural ou evitar o “*yeísmo rehilado*”³⁹, fato para o qual a autora somente encontra explicação através do peso do material didático e da valorização da Península. A autora enfatiza, ainda, que os institutos de línguas e seus professores objetivam propiciar aos alunos o contato com diferentes variedades linguísticas, embora “O que ainda permanece pouco claro é se existe uma conscientização adequada do que a exposição e uso de variantes significa em termos linguísticos, culturais e políticos” (BUGUEL, 1998, p, 192).

Kraviski (2007) ressalta que o professor, como agente intercultural que é, deve conscientizar os aprendizes sobre a diversidade cultural, pois o professor também é um formador de ideologias. Desta forma: “(...) o professor deve ser o mediador quando do aparecimento de atitudes de rechaço e intolerância manifestados pelos alunos com relação à cultura estrangeira (KRAVISKI, 2007, p.72). Esta autora, de igual forma, propõe que a apresentação das variedades linguísticas aos alunos de Espanhol deve fazer parte do componente cultural, posto que contribui ao combate de preconceitos sobre esta língua e cultura heterogêneas. Neste sentido, concordamos com Paraquett (2014), quando afirma que o professor de Espanhol precisa:

- Ter autonomia para decidir os temas com os quais vai trabalhar, tomando como referência o contexto sociocultural;
- Dar conta da diversidade linguística e textual, apresentando textos de diferentes registros sociais e culturais;
- Valer-se da proximidade entre nossas línguas, para desenvolver o sentimento de acolhimento, compreensão, aceitação ou tolerância das culturas ditas estrangeiras;
- Difundir, entre seus alunos, a compreensão de que somos seres constituídos a partir de uma complexa junção de elementos que foram herdados através do processo histórico vivido pela humanidade ao longo dos tempos, o que nos torna iguais e diferentes ao mesmo tempo (PARAQUETT, 2014, p. 134).

Tendo em vista a complexidade da atividade docente, alguns documentos oficiais que buscam orientar a prática do professor, no contexto nacional, são as OCNEM-LE (2006) e os PCNEM-LE (2000). Tais documentos trazem direcionamentos acerca do tratamento da diversidade linguística no ensino de Espanhol como LE. Segundo Pereira (2014), no que diz respeito ao ensino da variação linguística, ambos os documentos se direcionam ao combate a

³⁹O “*yeísmo rehilado*” ocorre, por exemplo, nos países da região do Rio da Prata e trata-se da perda da oposição entre os fonemas /j/-/k/, respectivamente, a letra *y* e o dígrafo *ll*, pronunciando um ou ambos os fonemas como [j], possuindo o som semelhante ao do dígrafo *ch* do Português Brasileiro. (Fonte eletrônica: *Hispanoteca: Lengua y Cultura*, <http://goo.gl/rPL767>)

estereótipos e preconceitos linguísticos e culturais. As OCNEM-LE (2006), para a autora, trazem as seguintes orientações: (i) considerar a heterogeneidade linguística e cultural do mundo hispânico no ensino de Espanhol e promover tal reflexão; (ii) mostrar as variedades aos estudantes sem promover dicotomias simplistas e redutoras, tampouco promover preconceito linguístico; (iii) o professor é livre para escolher a variedade que mais lhe agrada, mas não o impede de aproximar aos alunos as outras variedades, derrubando estereótipos ou preconceitos; e (iv) abordar a variação linguística desde os níveis iniciais de aprendizagem, criando oportunidades de conhecimento das outras variantes, além da que utiliza o professor ou o livro didático. Por sua vez, os PCNEM-LE (2000) pontuam os seguintes objetivos de aprendizagem que se relacionam ao conhecimento sociolinguístico: (i) saber distinguir entre as variantes linguísticas; (ii) escolher o registro adequado à situação em que se processa a comunicação; e (iii) compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada segundo os aspectos sociais e/ou culturais.

Também, no que diz respeito ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), Lima (2014, p.118) afirma que há menções ao tema da variação linguística nas orientações dos três níveis de ensino: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais e o ensino médio. O autor expõe que este fato deixa claro que a variação linguística deve ser abordada em todos os níveis de ensino. Nas orientações, segundo o autor, o livro didático deve ter um compromisso explícito em defender e promover a discussão sobre a variação linguística e não restringir este tema a uma exigência formal. Porém, isto não condiz com os resultados das pesquisas, já pontuadas nesta seção, sobre a abordagem da variação linguística em livros didáticos e na própria análise dos livros submetidos ao PNLD, na qual, segundo Lima (2014, p. 119): “o tema da variação aparece, de modo geral, apenas superficialmente, comentando-se a presença desse tema em determinada coleção ou livro”. Há, portanto, coleções que dão mais ênfase à variação que outras, embora o ideal fosse que todas abordassem e promovessem a reflexão sobre a variação linguística. Tal constatação também se encontra na investigação de Brasil (2014), que analisa os livros do PNLD (2011) quanto à variação linguística nas formas de tratamento da Língua Espanhola. A autora conclui que, das duas coleções aprovadas, apenas uma contempla a variação nos usos das formas de tratamento da Língua Espanhola, porém somente pontua diferenças entre o uso destas formas na Espanha e na América, apresentando a variação linguística da Hispano-américa como um bloco homogêneo.

Talvez esta desproporcionalidade da abordagem da variação linguística nos materiais de ensino se deva a uma ausência de orientação quanto à sua abordagem por nível de aprendizagem ou faixa etária. Pois, apesar de os documentos oficiais ressaltarem a

importância dos conhecimentos sociolinguísticos, eles não indicam, por exemplo, como deve ser explorada a variação linguística em cada nível de aprendizagem (inicial, intermediário, avançado) ou, ainda, em cada ano da educação básica, tanto no que diz respeito à LE quanto à LM. Sobre a abordagem da variação linguística em cada nível de ensino, há países que orientam em seus currículos quais aspectos dos conhecimentos sociolinguísticos devem ser abordados em cada fase do ensino.

Trousdale (2011), neste contexto, apresenta o caso dos currículos nacionais da Inglaterra e do País de Gales, que incluíram, em 1998, uma perspectiva de ensino de gramática não prescritivista, levando em conta a diversidade linguística e a adequação linguística nas diferentes situações, inclusive nas que exigem a norma-padrão. O autor explica que, na educação básica, muitas crianças entram na escola dominando apenas as variantes não-padrão e considerar tais variantes pode ser um recurso útil para desenvolver práticas de letramento, aquisição da variedade padrão e conhecimento da linguagem em geral. Assim, nestes currículos, nos estágios primários (KS1 – a partir dos cinco anos de idade), as crianças são apresentadas às principais características do inglês padrão falado e a alguns usos de acordo com o contexto e a audiência. A partir do KS 2 (continuação do nível primário), são introduzidos, de forma explícita, os conceitos e as diferenças entre o inglês padrão e os dialetos e até o KS4 (aos dezesseis anos, ao realizar o exame nacional), os estudantes devem saber:

- por que o inglês padrão é importante, e o seu lugar no contexto nacional e internacional;
- a gama de influências sobre o desenvolvimento da linguagem escrita e falada;
- atitudes em relação ao uso;
- as principais diferenças linguísticas entre a fala e a escrita;
- algumas diferenças centrais, lexicais e morfossintáticas, entre o padrão e dialetos não-padrão;
- algumas questões-chave em linguística histórica (inovações lexicais, etimologia), incluindo o uso do inglês na era eletrônica (TROUSLADE, 2011, p. 263, tradução nossa)⁴⁰.

Vimos que os documentos oficiais brasileiros trazem orientações sobre a abordagem da variação, embora esta ainda fique muito aquém do que é apresentado em livros didáticos de Espanhol. Possivelmente, se, nestes documentos, fossem descritos estágios para a abordagem da variação linguística, de forma progressiva em cada nível de ensino – conforme

⁴⁰ Citação Original: “• why standard English is important, and its place in a national and international context; • the range of influences on the development of written and spoken language; • attitudes to usage; • the main linguistic differences between speech and writing; • some central lexical and morphosyntactic differences between standard and non-standard dialects; • some key issues in historical linguistics (lexical innovations, etymology), including the use of English in an electronic age” (TROUSLADE, 2011, p. 263).

o exemplo dos currículos supracitados – subsidiar-se-iam tanto a prática docente quanto a elaboração de materiais didáticos de forma a considerar a variação linguística em todos os níveis de ensino.

Ainda, no que tange aos documentos oficiais brasileiros mencionados, não pontuam orientações quanto ao uso da tradução ou sua restrição. Como elencamos em seções anteriores, os avanços dos Estudos da Tradução são recentes e por muito tempo a tradução foi considerada uma interferência negativa no aprendizado de línguas. Porém, atualmente, tais avanços se mostram significativos para o contexto de ensino de LE, além disso, como expomos nesta seção, a Tradução possui uma interface com os conhecimentos sociolinguísticos que permite e possibilita a reflexão sobre a variação linguística, tanto da LE quanto da LM. Por exemplo, ao traduzir gêneros textuais autênticos, tais como anúncios publicitários, cartas, letras de músicas, contos ou peças de teatro etc., os estudantes podem deparar-se com determinadas variantes ou variedades da LE que, para traduzi-las, numa perspectiva funcional, terão que entender e analisar o valor ou representação social de tais elementos na cultura base para buscar uma tradução adequada de acordo com os recursos disponíveis na língua e cultura meta, além de compreender o funcionamento de tais gêneros textuais em ambas as culturas envolvidas na tradução.

Assim, acreditamos que tal reflexão linguística-cultural, na atividade de tradução, somente é possível com a tradução de gêneros textuais autênticos (orais ou escritos), pois estes representam o uso da língua real e, por conseguinte, contêm a presença de variantes e variedades reais da LE ou da LM. Portanto, na próxima subseção, discorreremos acerca do gênero textual peça teatral e suas potencialidades para o desenvolvimento de atividades de tradução que abordem o fenômeno de variação linguística na Língua Espanhola.

2.4 Traduzindo peças teatrais: potencialidades para o ensino da variação linguística na Língua Espanhola

É no texto (oral, escrito, virtual) que observamos os usos da língua, falamos através de textos. Por isso, um texto é considerado um evento comunicativo, no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (BEAUGRANDE, 1997 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 80). Tais textos se apresentam segundo gêneros textuais, isto é, formas de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Deste modo, nesta seção, discorreremos acerca da noção de gênero textual e a sua relação com a Tradução Funcionalista, elaboraremos um modelo didático do gênero textual peça teatral e

explicitaremos o modelo de uma SD com o uso da Tradução Funcionalista e a sua potencialidade para o estudo da variação linguística da Língua Espanhola.

De acordo com Travaglia (2013, p.77), as abordagens mais modernas nos Estudos da Tradução partem do princípio de que não se traduz uma língua, mas textos. Desta maneira, a autora propõe que a tradução seja um processo de retextualização, isto é, ao traduzir: “O tradutor *recoloca em texto* numa outra língua a reconstrução de um sentido que faz a partir de uma textualização anterior” (TRAVAGLIA, 2013, p. 80, grifos da autora). Neste sentido, o tradutor estará acionando todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram utilizados pelo produtor do texto original, com a especificidade de que, dominando uma outra língua, ele estará, também, lidando com os mesmos ou outros elementos sob perspectivas diferentes.

Neste viés, Demétrio (2014, p.66) também concebe o processo tradutório como uma retextualização, afirmando que o tradutor executa movimentos que se assemelham aos de um produtor/escritor de um texto. Ela explica que o modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012) contempla todos os elementos de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e Cassany (2000), tais como: intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade, informatividade, coerência, coesão, adequação e correção gramatical. Portanto, se, ao elaborar uma tradução, produzimos um texto, empreendemos uma prática de linguagem por meio de um determinado gênero textual, sendo viáveis atividades de tradução em forma de SD para o desenvolvimento de práticas de linguagem e o domínio de gêneros textuais.

Na Tradução Funcionalista, o texto é entendido como um evento comunicativo, o qual está localizado em tempo e lugar e possui, pelo menos, dois interlocutores em condições apropriadas e dispostos a se comunicar para alcançar um objetivo concreto. Deste modo, na tradução, por ser uma situação comunicativa específica e tratar com duas culturas (e línguas), a transmissão da mensagem entre o emissor e o receptor se realiza empregando estas duas línguas. Por isso, Reiss e Vermeer (1996) consideravam o TM como uma oferta de informação do TB, que, por sua vez, também era uma oferta de informação. Neste viés, Nord (2012, p. 13) afirma que:

Comparada com outras situações comunicativas, a translação é específica pelo fato de que há duas culturas (e línguas) envolvidas. A transmissão da mensagem entre o emissor (aqui: E-TB) ou autor (A-TB) e o receptor (neste caso: R-TM) se efetiva empregando dois códigos e não um, e parece interrompida pela intervenção do iniciador e do tradutor/intérprete. No entanto, tanto o TB como o TM são textos em toda a regra, integradas em uma situação comunicativa e que fazem parte, cada um, do que Beaugrande/Dressler (1981, xii) chamam um “acontecimento comunicativo”.

(NORD, 2012, p.13, tradução nossa)⁴¹

Nesta perspectiva, Nord (2012, p.13) concebe o texto como o instrumento da comunicação, transmitido por um meio adequado e que tem a função de cumprir a finalidade comunicativa prevista entre seus interlocutores. Assim, é levando em consideração a sua situação comunicativa que se deve analisar e interpretar o texto e suas funções. Para tal estudo, a autora afirma que a Linguística de Texto oferece critérios para comprovar a textualidade de um enunciado, os quais se relacionam com as condições situacionais e funcionais em que se produz o enunciado, com um enfoque pragmático. Para Nord (2012), o conceito de texto para um modelo de análise pré-tradutória deve contemplar tanto os aspectos estruturais do texto como o pragmático-situacional. Logo, nas palavras da autora: “O critério decisivo da diferença entre texto e não-texto é, pois, a função comunicativa, critério este que adquire especial importância na comunicação intercultural.”⁴²

Para a autora, a função do texto e a sua estrutura não possuem uma relação unívoca, uma vez que os elementos estruturais costumam ser plurifuncionais. Portanto, normalmente, um texto com uma função particular se caracteriza pela combinação de elementos típicos, tanto de caráter pragmático-situacional quanto linguísticos. Por conta disso, Nord (2012) reconhece que o estudo e o agrupamento de gêneros, tipos e classes de textos, de acordo com suas características típicas, contribuem para o trabalho do tradutor, pois a relação entre a configuração estrutural e a função textual varia, a partir das normas e convenções culturais. Neste contexto, ao considerar a configuração estrutural e a função textual na situação comunicativa, a autora não mais trata de texto (no sentido estritamente linguístico), mas de gêneros textuais, entendidos neste trabalho como: “o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura” (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

Sobre os estudos de texto e discurso, Bezerra (2010, p.43) afirma que há variadas classificações, com base em múltiplos critérios, que tentam abarcar a diversidade de textos que existem em uma sociedade. Por exemplo, para a autora, há classificações tipológicas que levam em conta a organização textual, como a de Werlich (1975 apud BEZERRA, 2010) e Adam (1993), que propõem uma classificação geral de textos narrativos, descritivos,

⁴¹ Comparada con otras situaciones comunicativas, la traslación es específica por el hecho de que hay dos culturas (y lenguas) implicadas. La transmisión del mensaje entre el emisor (aquí: E-TB) o autor (A-TB) y el receptor (en este caso: R-TM) se efectúa empleando dos códigos y no uno, y parece interrumpida por la intervención del iniciador y del traductor/intérprete. No obstante, tanto el TB como el TM son textos en toda la regla, integradas en una situación comunicativa y que forman parte, cada uno, de lo que de Beaugrande / Dressler (1981, xii) llaman un "acontecimiento comunicativo". (NORD, 2012, p. 13)

⁴² El criterio decisivo de la distinción entre texto y no-texto es, pues, la función comunicativa, criterio éste que adquiere especial importancia en la comunicación intercultural. (NORD, 2012, p. 15)

argumentativos, expositivos e conversacionais. Outras são tipologias funcionais, que levam em conta a intenção comunicativa do produtor do texto, como a de Vanoye (1979 apud BEZERRA, 2010), que aponta os textos expressivos, conativos, referenciais, metalinguísticos, fáticos e poéticos. Por outro lado, há tipologias enunciativas, que, baseadas em Bakhtin, consideram a influência das condições de enunciação sobre a organização discursiva do texto. Por exemplo, o grupo de Schneuwly e Dolz distingue entre quatro arquétipos discursivos, os quais são: discurso em situação, discurso teórico, narração e discurso conversacional. Tais tipologias baseiam-se em conceitos de tipo/gênero textuais, (do/de) discurso ou discursivo que, segundo a autora, às vezes se sobrepõem e às vezes se distinguem, sendo caracterizados da seguinte forma:

Em geral, são chamados gêneros textuais os textos particulares, que têm organização textual, funções sociais, locutor e interlocutor definidos; e gêneros discursivos, aqueles cuja caracterização está baseada em critérios tais como: fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos lugar e tempo legítimos, suporte material e organização textual (BEZERRA, 2010, p. 43).

Nota-se que são conceitos semelhantes, pois ambos possuem funções sociais, organização textual, locutor e interlocutor definidos, desta forma, para os objetivos desta pesquisa, os consideraremos sinônimos, utilizando a nomenclatura de gêneros textuais, assim como Marcuschi (2008, 2010). Segundo Nord (2012, p. 21), os gêneros textuais permitem ao tradutor antecipar certas características intratextuais típicas e se as informações extratextuais de um TB são escassas, através do gênero é possível ter uma base para interpretar as características intratextuais no que diz respeito à sua funcionalidade. Outrossim, reconhecer a que gênero pertence o TB pode ter impacto tanto na sua recepção quanto na produção do TM, além de poder implicar no reconhecimento da intenção do autor. Visto que há textos que são utilizados em situações padronizadas sempre para as mesmas funções (meteorológico, oração, manual de instrução) e estas situações resultam em determinada convenção sobre as intenções do emissor ou autor do texto, além do tipo de receptor. Dessa forma, notamos que o texto não pode ser compreendido ou isolado de sua situação ou prática comunicativa. Portanto, mais do que lidar com sequências linguísticas ou composicionais (aspectos lexicais, sintáticos, etc.), o tradutor lida com gêneros textuais, para os quais, como assevera Marcuschi (2010, p. 23):

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

Este autor parte do princípio básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível não fazê-lo por meio de um texto. Desta forma, o gênero está entre o texto (fenômeno linguístico observável) e o discurso (aquilo que um texto produz ao se manifestar em uma instância discursiva, tal como a jurídica, jornalística, religiosa, etc.), sendo entendido como prática social e prática textual-discursiva. Conforme Marcuschi (2008, p. 85), o gênero é uma escolha que implica em uma série de consequências formais e funcionais, assim, ao observar como agimos nas nossas decisões da vida diária, segundo o autor, dá-se o seguinte: primeiro, há uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico, este discurso inicia com a escolha de um gênero que, por sua vez, condiciona uma esquematização textual. Assim, o gênero apresenta dois aspectos importantes: a gestão enunciativa e a composicionalidade. O primeiro se refere a escolha dos planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais. Já o segundo trata da identificação de unidades ou subunidades textuais que dizem respeito à sequenciação e ao encadeamento e à linearização textual.

Marcuschi (2010), ao buscar descrever o que é um gênero textual, afirma seguir a posição defendida por Bakhtin (1997) e Bronckart (1999) ao tratar a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, não restringindo a língua apenas as suas peculiaridades formais. Para estes autores, a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, logo, privilegiam a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Neste sentido, o autor segue a perspectiva sociointerativa da língua e, nesse contexto: “os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). No entanto, ainda que apontemos a definição deste autor de gênero textual, Dell’Isola (2009, p. 239) explica que além da abordagem sócio-discursiva para o estudo dos gêneros textuais, há, também, a abordagem sócio-semiótica (que utiliza aportes da teoria sistêmica de Halliday, das análises críticas e da teoria textual) e a abordagem sócio-retórica (que retoma a retórica, a teoria do texto e as posições etnográficas), entre outras abordagens. Assim como Marcuschi (2008, 2010) adotamos a primeira, em nosso caso, por considerá-la mais próxima aos pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa ao considerar a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico. Assim, esta não é vista apenas como a expressão do pensamento ou transmissão de uma mensagem de um emissor para seus receptores, mas passa a ser vista como interação humana.

Ainda, sobre os gêneros textuais, Marcuschi (2010) explica a diferença entre “tipo textual” e “gênero textual”, visto que em muitos materiais de ensino há confusão no emprego

destes termos. O primeiro constitui uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais) e as categorias mais conhecidas são: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Enquanto o segundo, refere-se a textos materializados ou empíricos que encontramos em nossa vida diária, portanto, para a noção de gênero textual predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade. Deste modo, em um gênero textual realizam-se um ou vários tipos textuais, caracterizando-se por uma heterogeneidade tipológica. Por exemplo, no gênero textual peça teatral, há sequências tipológicas descritivas e expositivas (ao apresentar as personagens ou descrever o ambiente das cenas), argumentativas (no diálogo entre as personagens) ou injuntiva (ao ordenar), entre outros.

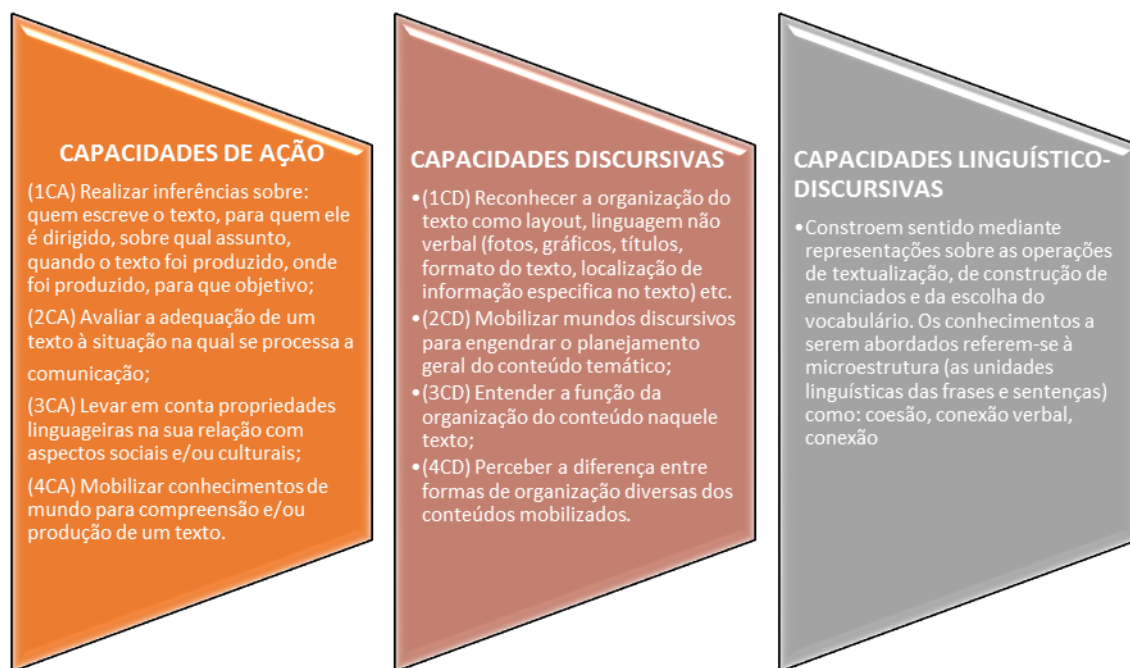
Marcuschi (2010, p. 30) salienta, ainda, que os gêneros textuais não são estruturas estáticas e definitivas, pelo contrário, são maleáveis, portanto, um gênero pode não ter determinada propriedade e continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, há peças teatrais que iniciam com a lista de nomes das personagens e a descrição da cena inicial, mas há outras que só apresentam as personagens no decorrer das cenas e inicialmente trazem apenas a descrição do cenário inicial; porém, não deixam de pertencer ao gênero peça teatral. O autor ressalta que: “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2010 p. 31). Assim, caracterizam-se mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Esta questão é facilmente percebida quando há “intertextualidade intergêneros”, isto é, quando há hibridização ou mistura de gêneros em que um gênero assume a função de outro. Por exemplo, uma dissertação de mestrado em formato de uma peça teatral, como a de Júnior (2009), há um prólogo no lugar da introdução. Ao invés de capítulos há atos e parte do texto é um diálogo entre o autor e seu referencial teórico. Entretanto não deixa de ser uma dissertação, visto que cumpre seu objetivo comunicativo, embora não apresente todos os elementos, convencionalmente, esperados para este gênero.

No âmbito do Ensino de Línguas, se nos comunicamos através de gêneros textuais é natural que estes sejam, também, objeto de ensino-aprendizagem, envolvendo processos de leitura e produção textual. Já que, como afirma Barros (2012, p. 42), “aprender a se comunicar é aprender a estruturar enunciados completos, providos de um sentido global, pois as orações, frases, palavras, etc., só possuem sentido na complexidade desse todo”. Esse todo, ao qual a autora se refere é o gênero textual, assim, ao ensinar línguas no contexto do pós-

método atual, caberá abordar tanto a questão da produção e compreensão adequada do gênero quanto a sua funcionalidade, uma vez que a inobservância das rotinas sociais em cada contexto cultural e social em que se produz um gênero pode acarretar problemas. (MARCUSCHI, 2010, p. 37). É o caso, por exemplo, de contar uma piada ao realizar um discurso de despedida em um funeral ou, ainda, em um culto, começar a criticar as opiniões religiosas de um sacerdote, padre ou pastor.

Tendo em vista o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (1996) entendem o gênero como um megainstrumento para agir em situações de linguagem e propõem que tais gêneros são introduzidos em nossas experiências e consciência mediante três fatores: práticas de linguagem, capacidades de linguagem e as estratégias de aprendizagem. Nas palavras de Pinto (2010, p. 53), é por meio das “práticas de linguagem”, isto é, das mediações comunicativas, cristalizadas em forma dos gêneros, que as significações sociais são construídas. Logo, ao interagir em uma prática de linguagem, o indivíduo utiliza-se das “capacidades de linguagem”, que são os conhecimentos necessários para a produção e a compreensão de um gênero textual em uma determinada situação comunicativa. Essas capacidades de linguagem, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), podem ser subdivididas em: 1. Capacidades de ação, que se relacionam com o contexto de produção da ação de linguagem e a sua adequação ao ambiente físico, social e subjetivo; 2. Capacidades discursivas, que se relacionam às escolhas no nível discursivo e a infraestrutura geral do texto, plano geral, tipos de discurso e sequências; e 3. Capacidades linguístico-discursivas, que tratam dos mecanismos de textualização, operações de conexão e segmentação, coesão nominal e verbal, mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações), construção de palavras e enunciados e escolhas lexicais. A seguir, apresentamos a descrição de tais capacidades de linguagem, a partir de Stutz e Cristóvão (2011):

Figura 4 - Descrição das capacidades de linguagem por Stutz e Cristóvão (2011)



Fonte: Adaptado de Stutz e Cristóvão (2011).

Apesar desta divisão, as capacidades não operam de forma compartimentada ou linear. Sobre o seu conhecimento e domínio, Lugli (2013, p. 39) assevera que são indispensáveis ao ensino de línguas, visto que, ao interagir por meio de textos nas diferentes situações sociais, utilizamos tais capacidades. Deste modo, é por meio da interação que os aprendizes se conscientizam das habilidades e capacidades para agir nas práticas de linguagem, internalizando e estruturando as suas próprias estratégias de aprendizagem. Neste contexto, ao ensinar a língua, através de gêneros textuais, é necessário realizar a transposição didática do gênero escolhido. Para tanto, segundo Cristóvão (2010, p.107), é preciso conhecer os elementos ensináveis do gênero, isto é, o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem dentro de uma determinada situação comunicativa. Assim, para realizar o estudo do gênero, a autora propõe a análise de um *corpus* de textos pertencentes ao gênero determinado com vistas à construção de um “modelo didático”, o qual, com base em Dolz e Schneuwly (1998), deve-se ser construído a partir dos seguintes elementos: (i) os resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais de ensino e da determinação das capacidades reveladas pelos alunos; (ii) os conhecimentos dos experts na produção do gênero em foco e dos conhecimentos linguísticos já elaborados sobre ele; (iii) as capacidades de linguagem dos alunos. Além disso, o modelo didático deve respeitar os princípios de: 1. Pertinência, respeitando as finalidades e os objetivos escolares em função das capacidades dos alunos; 2. Legitimidade, utilizando os conhecimentos de experts, e 3. Solidarização, integrando as diferentes dimensões que constituem o gênero.

Considerando estes estudos sobre o uso do gênero textual no ensino de línguas,

propomos o modelo didático do gênero peça teatral, visando a facilitar a abordagem de suas características. Neste sentido, inicialmente, partimos de um “levantamento do perfil da situação de ensino que fundamente e oriente nossas escolhas dos elementos a ser ensinados no contexto em que nos inserimos” (CRISTÓVÃO, 2010, p.108). Tal contexto, em nosso caso, trata-se da Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas, da Universidade Federal do Ceará. Portanto, recorreremos ao Projeto Político Pedagógico do referente curso a fim de averiguar quais os conhecimentos que o aluno deve desenvolver ao longo de sua graduação, dentre os quais selecionamos os seguintes:

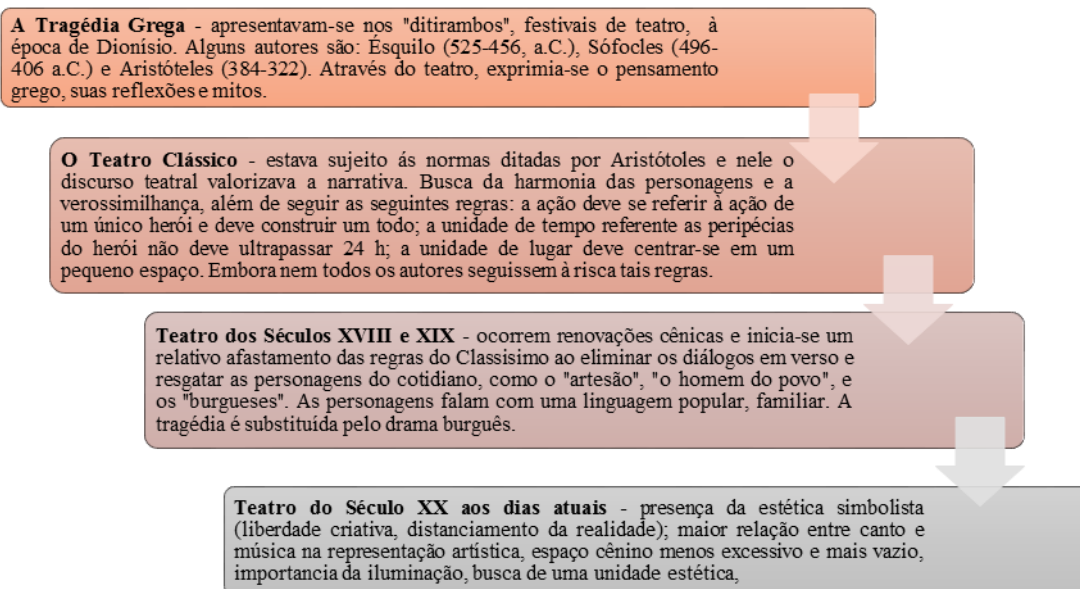
- [...] **Conhecimento de diferentes variedades de língua existentes, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos;**
- **Respeito às diferentes variedades linguísticas do Espanhol e reconhecimento das implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas; [...]**
- **Domínio de conceitos que permitam a produção de textos em Espanhol, considerando diferentes gêneros e registros linguísticos; [...]**
- **Capacidade para atuar como mediador em contextos interculturais; [...]**
- **Capacidade de aplicar o conhecimento da Língua Espanhola em traduções e versões, bem como a análise e compreensão de processos tradutórios; (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS LITERATURAS, 2009, p. 27-29; grifos nossos)**

Diante das capacidades a serem desenvolvidas por um aluno deste curso, nota-se que há competências relacionadas ao conhecimento e respeito sobre as diferentes variedades da Língua Espanhola, além de capacidades referentes à compreensão, análise e produção de diferentes gêneros textuais e, ainda, uma capacidade específica à área dos Estudos da Tradução. Portanto, tendo em vista estas capacidades, enfocaremos o processo tradutório, o conhecimento da variação linguística e a análise e produção de gêneros textuais de forma integrada em nossa pesquisa com os estudantes do curso, construindo um perfil da situação de ensino.

Ainda, mediante os procedimentos para a elaboração de um modelo didático, citados anteriormente, “recorreremos à literatura pertinente de diferentes áreas, tanto à que é produzida por especialistas nesse gênero quanto à de pesquisadores do discurso” (CRISTÓVÃO, 2010, p. 108). Sobre a carga cultural das peças teatrais, Granero (2011) pontua que: “A arte, e conseqüentemente o teatro, fazem parte da linguagem e da cultura próprias de um povo e são peças essenciais para a compreensão de sua história” (GRANERO, 2011, p.13). A autora expõe que o uso do teatro em aulas de LE auxilia aos alunos no uso da língua de uma maneira mais natural, desinibida e criativa, pois um recurso simples de representação de diálogos serve

para dar uma dimensão real e pragmática aos atos de fala que se aprendem, no decorrer do curso. A autora, também, apresenta um breve percurso histórico acerca do teatro, o qual expomos no seguinte esquema:

Figura 5 - Breve histórico do teatro com base em Granero (2011)



Fonte: Adaptado de Granero (2011).

De acordo com Ubersfeld (2005), o teatro é a um só tempo produção literária e representação concreta, por sua vez, Ryngaert (2005) explicita que o texto de teatro tem o bizarro estatuto de uma escrita destinada a ser falada. Assim, neste gênero, há uma relação complexa entre a oralidade e a escrita, fato que pode ser explorado, uma vez que Marcuschi (2010, p.35) cita a perinência de ter em mente a relação entre o oral e o escrito, no contexto dos gêneros textuais. Sobre a constituição deste gênero textual, encontramos uma organização tipográfica própria na qual, segundo Ubersfeld (2005) e Ryngaert (1995), há dois grandes elementos que a constituem: a didascália (ou rubrica) e o diálogo. A primeira trata das partes do texto que não se destinam a ser pronunciadas no palco, mas que ajudam ao leitor compreender e imaginar o espaço em que ocorrem as cenas e as ações das personagens. A didascália é a responsável por descrever o contexto de comunicação e possui marcas tipográficas específicas, tais como parênteses, cochetes ou letras itálicas. Logo, fazem parte da didascália: o nome das personagens (em lista inicial e no decorrer dos diálogos); as indicações cênicas ao longo dos diálogos; a descrição das cenas no início de atos, quadros, cenas ou fragmentos.

Por sua vez, o diálogo constitui-se das falas das personagens, podendo encadear-se

de modo cerrado (princípio das falas alternadas) ou manifestar uma evidente desigualdade na extensão dos discursos. Deste modo, os grandes “blocos” de textos assinalam as tiradas, isto é, os longos discursos de uma personagem sem a interrupção de outras personagens, ou os monólogos (RYNGAERT, 1995, p. 43). A fala das personagens, no texto, pode apresentar-se em verso ou em prosa. Além disso, Ubersfeld (2005, p. 7) chama a atenção sobre a distinção linguística entre a didascália e o diálogo que, para a autora, está relacionada com a enunciação, sendo, portanto, na didascália a fala do autor e no diálogo a fala das personagens. Este fato é relevante, uma vez que, por este motivo, o texto teatral não pode ser entendido como uma confidência, expressão de personalidade ou problemas do autor, já que os aspectos subjetivos estão expressamente remetidos a outros locutores.

No que se refere às grandes partes das peças teatrais, na concepção de Ryngaert (1995), a maioria das peças teatrais é organizada em diferentes partes e o seu modo de organização remete a uma determinada estética. Tradicionalmente, há os atos e cenas, os quais, nas tragédias se distribuía em cinco atos e nas comédias em três atos. Os atos podem ser divididos em cenas, de acordo com a entrada e a saída de personagens, que, por sua vez, podem ser divididos em quadros, segundo uma concepção pictórica de atmosferas diferenciadas das cenas. Na prática moderna, o autor ressalta que inspirados nos cinemas, os autores teatrais falam de sequências, fragmentos, movimentos (em referência às obras musicais) e pedaços, jornadas e partes que, às vezes, possuem títulos próprios (RYNGAERT, 1995, p. 38). Esta divisão da peça teatral, também, implica na decupagem, isto é, na forma de apreender o real. Ela organiza as ações e dá ritmo ao texto.

As peças teatrais são consideradas obras literárias e de ficção, por isso, apresentam componentes narrativos, tais como: o enredo, o espaço, o tempo e as personagens. A narrativa, na peça teatral, pode constituir-se por: uma exposição (compreensão da ação, personagens e assunto); um nó (obstáculos e contrariedades na ação, constituindo conflitos, peripécias) e desfecho (a eliminação dos obstáculos e problemas desenvolvidos nos acontecimentos). O enredo, em uma peça teatral, é construído e apresentado através das ações realizadas pelas personagens; o tempo e o espaço são identificados tanto nas didascálias quanto nas falas das personagens, através de marcadores temporais, advérbios de lugar, etc. As personagens possuem papel central no texto teatral, visto que é por suas ações e discursos que identificamos todas as características do enredo. Há, também, pistas textuais acerca do tempo e do espaço, além da própria caracterização das personagens.

Ubersfeld (2005, p.174) esclarece que toda personagem, no teatro, produz a linguagem da classe social a que pertence. Porém, não a reproduz com exatidão referencial.

Assim, a autora afirma que o idioleto das personagens, geralmente, ao utilizar particularidades linguísticas (representações da língua popular), busca caracterizar aquele que está fora do grupo. Objetiva, ainda, provocar o riso, ao representar, por exemplo, personagens estrangeiras ou populares, que não sabem utilizar a língua de outras personagens cultas. Já o discurso, no teatro, está centrado na enunciação, é um discurso do eu/tu e do aqui/agora (UBERSFELD, 2005, p.175).

Tal uso das variedades linguísticas, no discurso teatral, possibilita a reflexão linguística acerca do fenômeno de variação linguística, principalmente, nas comédias. Neste viés, Mambrini (2004) ressalta o uso da linguagem popular, na caracterização de personagens nos textos teatrais, como fonte de pesquisa variacionista. Assim, no que tange à tradução destes textos, Briguglia (2006, p.34) pontua a importância de se compreender a função da variação no texto original para buscar uma solução de tradução adequada, e afirma que, neste caso, a tradução funcional de peças teatrais pode auxiliar o tradutor (ou aprendiz) na escolha da variante mais adequada para o TM. Romão (2010b, p. 54) aponta, ainda, que, ao receber um texto teatral para ser traduzido, deve-se inquirir ao iniciador da tradução sobre o fim a que se destina o texto (representação, adaptação, texto literário), pois em torno disto gravitarão muitas das decisões do tradutor.

Romão (2010b, p. 55) expõe, também, algumas especificidades da tradução teatral, com base em sua experiência, ao traduzir três peças alemãs para o Português Brasileiro, a partir do modelo de Tradução Funcionalista. Ele afirma que, para traduzir, baseou-se nos seguintes nortes: a) a tradução seria feita a partir de um contexto linguístico e cultural para outro contexto linguístico e cultural diferente; b) tratava-se do gênero textual peça teatral; c) este gênero está inserido na tipologia literária, mas, também, na tipologia audiomedial, isto é, corresponde a textos destinados à apresentação pública; d) os textos estariam sujeitos a sofrer alterações, caso viessem a ser encenados; e) os textos deixariam sua função de texto alemão para público alemão e passariam a funcionar na situação linguístico-cultural brasileira.

Além disso, o pesquisador explana que um dos fatos mais complexos, ao traduzir o gênero peça teatral, consiste em lidar com a ilusão teatral. Pois, não raro, o tradutor se deparará com fatos irreais que deverão ser apresentados de forma convincentemente real, ou, pelo contrário, poderá lidar com situações reais, mas não fazer uso de uma linguagem documentária e informativa, devido a uma das funções do texto teatral, isto é, a sua dimensão literária. Assim, o autor elenca as seguintes dificuldades encontradas na tradução das peças teatrais, empreendida por ele: 1. Tradução de contexto cultura regional específico; 2. Perícia na tradução de rubricas (didascálias); 3. Formalismos linguísticos relacionados com a época

das obras, tais como, as formas de tratamentos; 4. A mescla de diferentes tipos textuais na peça teatral (expressivo-literário e informativo); 5. Tradução de nomes de personagens e topônimos.

Em forma de resumo, tendo em vista o exposto sobre o gênero peça de teatro e a sua tradução, elaboramos o seguinte quadro geral com as características do gênero textual peça teatral de comédia:

Quadro 2 – Características gerais do gênero peça teatral de comédia

Gênero	Objetivo	Plano textual global	Tipo de discurso e de sequência	Coesão nominal	Coesão verbal	Vozes	Escolha lexical
Peça teatral de comédia	Provocar riso nos espectadores, através de situações cômicas, caracterização de tipos e de costumes ou absurdo da história.	Título da obra, lista de personagens, divisão textual em três ou mais atos com duas ou mais cenas ou quadros.	Sequências dialogais ou conversacionais entre as personagens; sequências descritivas, informativas nas didascálias. Predomínio de frases exclamativas e interrogativas.	Anáforas pronominais e nominais. Deixis de pessoa por meio dos pronomes de tratamento.	Predomínio de verbos no presente do indicativo, Verbos no gerúndio (didascálias), Imperativos.	Das personagens, nos diálogos e do autor, nas didascálias.	Diversificada, Nomes próprios, adjetivos, léxico popular.

Fonte: Autoria Própria.

Para concluir o modelo didático do gênero peça teatral, recolhemos um corpus de 10 peças teatrais para análise, das quais cinco são brasileiras e cinco são hispânicas⁴³, visto que, ao traduzir este gênero, é necessário conhecer a sua estrutura e funcionalidade em ambas as línguas e culturas envolvidas, a fim de identificar semelhanças e/ou diferenças. Para esta análise, baseamo-nos no dispositivo didático para modelização do gênero, proposto por Barros (2012, p. 161), desta forma, esquematizamos o resultado desta análise, no que diz respeito às capacidades de linguagem, no quadro 3:

Quadro 3 – Modelo didático do gênero peça teatral de comédia hispânica e brasileira

Capacidades de linguagem	Modelização do gênero peça teatral de comédia (Hispânicas e Brasileiras)
	- É um gênero escrito, muitas vezes, com marcas de oralidade, uma vez que objetiva

⁴³ Peças brasileiras analisadas: “O demônio familiar” (José de Alencar, 1857, Ceará); “O badejo” (Artur de Azevedo, 1898, Maranhão); “Caiu o Ministério” (França Júnior, 1882, Rio de Janeiro); “Quem desdenha quer comprar” (José Cândido de Lacerda Coutinho, 1868, Santa Catarina); “O marinheiro escritor” (Qorpo Santo, 1866, Rio Grande do Sul); todas disponíveis na Biblioteca Digital de Peças Teatrais (<http://www.bdteatro.ufu.br/index.php>). Peças hispânicas analisadas: “*La pobre Gente*” (Florencio Sánchez, 1908, Uruguai); “*Los mirasoles*” (Julio Sánchez Gardel, 1911, Argentina); “*El héroe Galopante*” (Nemesio Canales, 1923, Porto Rico); “*El nido ajeno*” (Jacinto Benavente, 1894, Espanha); “*Pueblecito*” (Armando Mook, 1917, Chile).

<p>Plano da situação de ação de linguagem</p>	<p>ser lido pelo público geral ou especializado e/ou encenado por atores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pertence à esfera artística literária teatral, assim, pode apresentar figuras de linguagem e características de uma determinada escola literária. - Geralmente, quem o produz são dramaturgos, assumindo o papel discursivo de quem produz uma obra artística para ser encenada, indicando características do ambiente, figurino e atitudes dos atores, por meio das didascálias (“acotaciones”) e desenvolvendo histórias por meio das falas das personagens. - Geralmente, os destinatários são diretores de teatro, atores e o público em geral, assumindo o papel de receptores de uma obra teatral, interpretando o enredo, identificando as relações entre as personagens, etc. - O tema dos textos deste gênero é variado, podem tratar de histórias fictícias, histórias baseadas em fatos reais, retratar relações humanas, críticas sociais de uma época específica, romance, etc. (no caso das comédias, os temas são tratados com humor e/ou ironia); - A relação entre enunciador (autor) e destinatário não é explícita, uma vez que o enunciador não fala diretamente aos seus leitores, expressa suas opiniões através das personagens ou indicações cênicas. - Em épocas mais antigas, o principal suporte era impresso escrito. Atualmente, há em versões digitalizadas. - Textos deste gênero podem ser encontrados em bibliotecas, livrarias, blogs, acervos eletrônicos, etc.
<p>Plano discursivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O tipo de discurso predominante é o dialogal, mas, também, é composto por sequências descritivas nas didascálias (indicações cênicas) que são identificadas por marcas tipográficas (parênteses, negrito, itálico, letras maiúsculas etc.). - Os diálogos são interativos entre as personagens, estas se reportam explicitamente por meio de nomes próprios e/ou formas de tratamentos para 2ª pessoa (em momento algum o emissor (autor/a) interage diretamente com o(s) leitor(es), mas pode fazê-lo por meio das personagens. Há ausência de narrador. - O tempo e o espaço são identificados através das didascálias e dos diálogos entre as personagens. - Este tipo de texto apresenta título e/ou subtítulo, nome do autor, pode conter dedicatória, data de encenação, lista de personagens com indicação dos nomes de atores ou não. Ademais, apresentam um prólogo (frases curtas indicando o ambiente inicial da peça) e organizam-se em Atos (de um a quatro atos, no caso das comédias analisadas), que se dividem em cenas de acordo com as entradas e saídas de personagens. Não acompanha fotos ou imagens. - Os textos apresentam sequência dialogal escritas em prosa (no caso das peças analisadas, somente uma peça brasileira era escrita em verso) mas, os textos deste gênero, também, podem ser escritos em verso e/ou em forma de monólogos com ou sem interações com a “plateia” ou destinatário, por parte das personagens.
<p>Plano das propriedades linguístico-discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As retomadas textuais são realizadas, predominantemente, por pronomes pessoais ou de tratamento e por repetições dos nomes das personagens; - Os tempos verbais são variados, porém, há predominância de verbos no presente do indicativo, imperativo ou gerúndio, este último comum nas didascálias. - O tipo de conectivo mais utilizado é o espacial (Aqui, “Allá”, “na sala”, “a mesma sala”, “en el comedor de...”; “de la calle” etc.); - A maioria dos textos apresenta a variedade linguística de seu país ou região da época de publicação das obras, expressada pelo uso de regionalismos no léxico e/ou sintaxe (“<i>Me caso con Cristóval!</i>” – expressão porto-riquenha da época; “<i>voseo</i> chileno completo” – marca de regionalismo campesino; “<i>mano</i>”, etc). Dependendo do contexto da obra e da relação entre as personagens, há uma linguagem mais ou menos informal. Embora, no geral, predomine uma linguagem coloquial da época das obras. (“<i>azougue</i>” – léxico do Português da época, significa indivíduo esperto, rápido; “<i>tílburi</i>” – léxico do Português da época para indicar um tipo de carruagem, etc.); - As escolhas lexicais são variadas, com a presença de adjetivos nas didascálias, indicando características sentimentais (“<i>molestado</i>”, “<i>conmovida</i>”, etc.) e verbos de ação (“<i>corre</i>”, “<i>sale</i>”, “<i>va</i>”); - O texto está marcado por sinais de pontuação que indicam as interações dialogais por meio do discurso direto, tais como o travessão nas falas das personagens, sinais de exclamação e interrogação, identificando mudanças de entonação, e reticências,

indicando pausas. As didascálias trazem marcas tipográficas que a separam das falas das personagens, tais como parênteses, letras em itálico, em negrito ou em maiúsculo.

- Nas falas das personagens, pode-se encontrar o uso de metáforas e/ou ironias (“AMBROSINA: *(Rindo-se.)* Que bela frase!”). Além disso, na peça escrita em verso pode-se encontrar o uso de rimas.
- O tom dos textos deste gênero é mais coloquial, familiar e humorístico.
- Nestes textos, a voz predominante é a das personagens, que, geralmente, advêm do senso comum. Nas didascálias, pode-se dizer que é a voz do autor, já que não fazem parte dos diálogos.
- O processo de modalização do discurso mais frequente é o apreciativo e o deôntico.
- Não há elementos paratextuais.

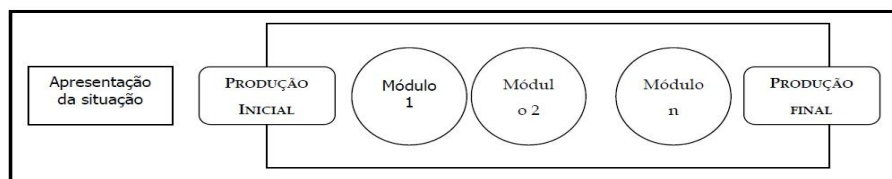
Fonte: Autoria Própria.

Por fim, sobre a importância do processo de modelização didática do gênero, Barros (2012, p. 78) enfatiza que a criação de um modelo didático de gênero pode facilitar a elaboração de materiais para o ensino, inclusive, de sequências didáticas, as quais explicaremos a seguir.

2.4.1 Sequências Didáticas e o uso da Tradução

Uma sequência didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), é: “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Para os autores, quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação comunicativa e, quando interagimos em situações parecidas, escrevemos/falamos textos com características semelhantes, os quais são considerados gêneros textuais, “conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso, facilitam a comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Assim, o objetivo de uma SD centra-se em proporcionar ao aprendiz o domínio de um gênero textual, permitindo-lhe que escreva ou fale de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa. Neste sentido, a estrutura base de uma SD é apresentada pela Escola de Genebra da seguinte forma:

Figura 6 - Esquema da SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)



Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)

Observa-se, através da imagem acima, que uma SD se inicia com a apresentação de

uma situação, na qual é feita uma contextualização da prática de linguagem a ser empreendida e há a exposição de uma motivação para a produção de um gênero textual. Segundo os autores, na prática de uma SD: “O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da SD em primeira produção, por um lado, e produção final, por outro, permite tal aprendizagem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.113). Diante deste contexto, é possível realizar uma SD com o uso da Tradução Funcionalista, já que no processo tradutório circular, proposto por Nord (2012), o tradutor/aprendiz está frequentemente analisando o TB, verificando as condições de produção do TM e o produzindo. Pois, para alcançar um TM funcional ao seu encargo de tradução, tem que escrever várias versões preliminares do TM.

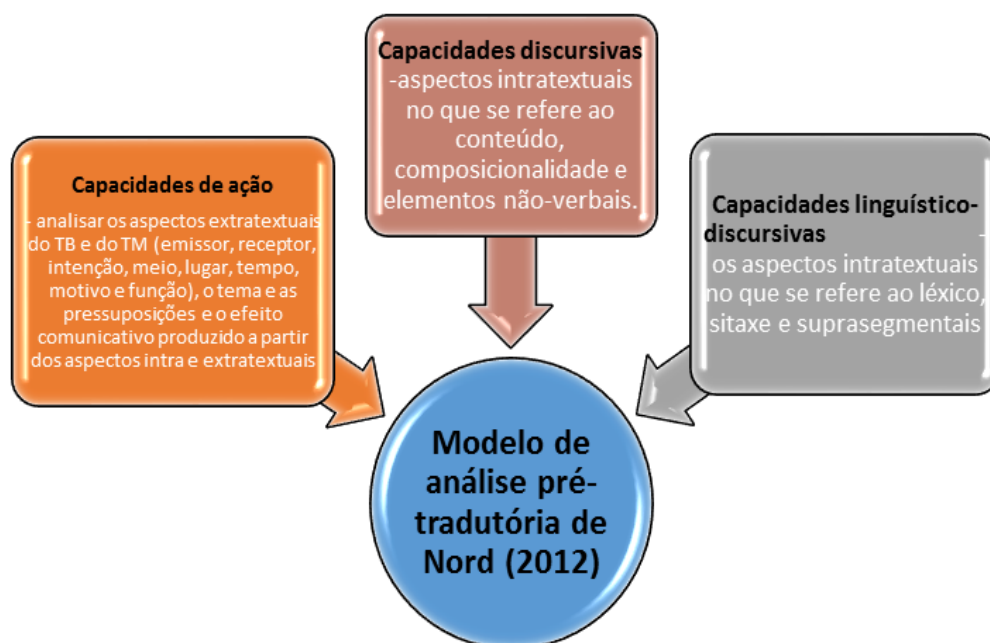
Além disso, no âmbito do Ensino de Línguas, e, em nosso caso, Licenciaturas em LE, uma SD com o uso da Tradução Funcionalista pode ser produtiva ao aprendizado linguístico-cultural, uma vez que o aprendiz estará frequentemente contrastando e comparando vários aspectos das línguas e culturas envolvidas na tradução. Sobre esta possibilidade, Beato-Canato e Cristóvão (2014, p. 218) reconhecem que a comparação entre as línguas pode ser um recurso de mútua ajuda, por exemplo, ao comparar pronomes, advérbios e expressões de opinião, embora apontem que esta comparação deve ir além do aspecto formal, visando a estabelecer relações mais conscientes acerca da função comunicativa desses elementos no texto. Isto pode ser alcançado com a tradução, em uma perspectiva funcional, assim como atestam Barrientos (2014), Demétrio (2014) e Laiño (2014).

No caso de uma SD com a Tradução Funcionalista, a etapa de apresentação da situação inicial corresponderá a amostras de traduções do gênero determinado que circulam socialmente, além da apresentação de um texto a ser traduzido e um encargo de tradução didático. Conforme Nord (1996), o encargo de tradução deve conter: (i) a função ou funções comunicativas que a tradução deve alcançar, (ii) especificar os destinatários do texto, além das condições temporais e locais previstas para a recepção da tradução, (iii) o meio pelo qual será transmitida e o motivo pelo qual se produz a tradução. Sobre esta fase de apresentação da situação comunicativa, Laiño (2014, p. 99) não define todos os aspectos de um encargo de tradução didático, mas propõe a elaboração de um projeto de tradução a ser desenvolvido individualmente pelos aprendizes, apenas definindo a nacionalidade do público-meta (brasileiro) e do TB (publicidades argentinas). Assim, os estudantes poderiam refletir sobre o que podiam manter, mudar e/ou adaptar, analisando o receptor do TM, o produtor do TB, devendo estar conscientes e determinar todos os aspectos que definem o processo tradutório, para realizar as ações de forma segura. A autora relaciona este processo de especificação do

projeto de tradução à etapa de planejamento da escrita, proposta por Cassany (2010), pois ambos ocorrem antes da elaboração do texto.

A partir desta primeira etapa, inicia-se a produção inicial, a qual será vista pelo professor-pesquisador como um diagnóstico acerca do domínio do gênero textual pelos alunos e de suas capacidades de linguagem (BARROS, 2012, p. 82). Esta produção inicial, na SD com a Tradução Funcionalista, será baseada em uma análise do TB a partir do modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012), o qual permite analisar as características intra e extratextuais do TB e do TM, mediante um encargo de tradução determinado, ou um projeto de tradução como realizou Laiño (2014). Este modelo de análise possibilitará ao aprendiz pesar os elementos que devem ser adaptados à cultura do receptor do TM e, com estas informações, produzir uma primeira produção do TM. Ao utilizar o modelo de análise pré-tradutória (apresentado na seção 3.1.2), será possível, também, a integralização das capacidades de linguagem, conforme demonstramos no seguinte esquema:

Figura 7 - As capacidades de linguagem dentro do modelo de análise textual pré-tradutório de Nord (2012)



Fonte: Autoria própria.

Esta etapa da análise pré-tradutória de Nord (2012), antes da primeira produção, coincide com o que Costa-Hürbes e Simioni (2014, p. 26) chamam de Módulo de Reconhecimento, uma adaptação do esquema de SD suíço à vertente brasileira. Nesta etapa, as autoras definem que é feita uma pesquisa, leitura e análise linguística do gênero a ser produzido, aspectos proporcionados pelo modelo de análise da Nord (2012). Para a

identificação dos fatores relacionados com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, Nascimento (2014, p. 97) propõe a elaboração de uma Grade de Análise Diagnóstica da Produção Inicial. A autora afirma que essa grade deve ser feita com base no Modelo Didático de Gênero a fim de servir como instrumento que permita ao professor avaliar o texto do aprendiz. Conforme a autora, a Grade de Análise Diagnóstica da Produção Inicial possibilita reconhecer:

1. Com quais capacidades o aluno está iniciando esse processo de aprendizagem (em determinado projeto, ano ou série)? 2. Até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas (em ano, série ou projeto anterior)? 3. Ele se encontra em atraso ou adiantamento em relação aos demais alunos? 4. Quais serão os procedimentos adotados para o monitoramento, pelo professor, do processo de desenvolvimento desse aluno? (NASCIMENTO, 2014, p. 97-98).

A autora argumenta também que a Grade de Análise Diagnóstica da Produção Inicial evidencia pontos de atenção que antecipem dados sobre as capacidades de linguagem relacionadas às operações de uso do gênero, dentro da situação de comunicação especificada. Ademais, Nascimento (2014, p. 99) pontua as seguintes questões que podem ser observadas em qualquer produção inicial e relacionadas a qualquer gênero textual, a saber: a) A produção está de acordo com o projeto de comunicação mobilizado? b) Está adequada às características do gênero de texto mobilizado? c) O texto respeita a estrutura convencional do gênero em relação à planificação e organização das partes (tipo de discurso, organização sequencial, conexão e coesão)? d) o texto mobiliza unidades linguísticas pertinentes ao gênero? e) Essas categorias são bem complementadas pelos elementos transversais à gramática, à ortografia e ao vocabulário?

Por meio dessas categorias gerais, do Modelo Didático do Gênero Peça Teatral de Comédia (Quadro 3) e dos estudos sobre os usos e valores das formas de tratamento de segunda pessoa, no par linguístico Espanhol-Português, elaboramos a Grade de Análise Diagnóstica para a Primeira Tradução da SD proposta nesta pesquisa. Destacamos que adaptamos esta grade de acordo com o Quadro de Análise Pré-tradutória de Nord (2012) e do objetivo de nossa SD, assim, ilustrada a seguir:

Quadro 4 – Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução

Capacidades de linguagem	Descritores	Os alunos são capazes de:
	Aspectos extratextuais: <ul style="list-style-type: none"> • Emissor: escritores, dramaturgos. • Receptor: diretores de teatro, atores e o público em geral • Intenção e função: é um gênero escrito com marcas de oralidade, objetiva ser lido pelo público em geral ou 	a) produzir um texto de acordo com o projeto de comunicação mobilizado, isto é, o encargo de tradução?

<p>Capacidades de Ação</p>	<p>especializado e/ou encenado por atores. Pertence à esfera artística literária teatral, com temas variados, apresentando estórias ou histórias, retratando relações humanas e sociais, crítica (com humor ou ironia).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meio: Em épocas mais antigas, o principal suporte era impresso escrito, atualmente, há textos em versão digitada e virtual; • Lugar: bibliotecas, livrarias, blogs, acervos eletrônicos, etc. O lugar de publicação pode ser variado e pode não corresponder ao lugar onde se passa a estória da peça; • Tempo: há o tempo de publicação da obra, que pode influenciar a composicionalidade do texto e o tempo cronológico do enredo da peça. • Motivo: pode estar relacionado com o contexto histórico-social da época da peça, motivo da tradução, intenção do autor ou função do gênero. <p>Aspecto intratextual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pressuposições: conhecimentos relacionados com o período histórico da peça, cultura, origem geográfica, etc., que podem ou não ser de conhecimento compartilhado pelo leitor. • Efeito Comunicativo: pode coincidir com a função do gênero textual peça teatral de comédia. 	<p>b) adequar a tradução às características do gênero de texto mobilizado?</p>
<p>Capacidades Discursivas</p>	<p>Aspectos intratextuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo: pode estar relacionado com o tema da obra teatral de comédia e retratar elementos narrativos; • Composicionalidade: o tipo de discurso predominante é o dialogal, mas, também, é composto por sequências descritivas nas didascálias (indicações cênicas). Apresenta título e/ou subtítulo, nome do autor, pode conter dedicatória, data de encenação, lista de personagens com indicação dos nomes de atores ou não. Ademais, apresentam um prólogo (frases curtas indicando o ambiente inicial da peça) e organizam-se em Atos (de um a quatro atos, no caso das comédias analisadas), que se dividem em cenas de acordo com as entradas e saídas de personagens. Podem ser escritas em prosa ou verso e/ou em forma de monólogos ou diálogos. • Não acompanha fotos ou imagens. 	<p>c) respeitar a estrutura convencional do gênero em relação à planificação e organização das partes (tipo de discurso, organização sequencial, conexão e coesão)?</p>
<p>Capacidades Linguístico-discursivas</p>	<p>Aspectos intratextuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Léxico: a maioria dos textos apresenta a variedade linguística do país ou região de origem e da época de publicação das obras, uso de regionalismos no léxico e/ou sintaxe. As escolhas lexicais são variadas, com a presença de adjetivos nas didascálias, indicando características sentimentais e verbos de ação. O tom dos textos deste gênero é mais coloquial, familiar e humorístico. • Sintaxe: as retomadas textuais são realizadas, predominantemente, por pronomes pessoais ou de tratamento e por repetições dos nomes das personagens. Os tempos verbais são variados, porém, há predominância de verbos no presente do indicativo, imperativo ou gerúndio, este último comum nas didascálias. O tipo de conectivo mais utilizado é o espacial. • Ortografia e Pontuação: os sinais de pontuação indicam as interações dialogais por meio do discurso direto, tais como o travessão nas falas das personagens, sinais de exclamação e interrogação, identificando mudanças de entonação, e reticências, indicando pausas. As didascálias trazem marcas tipográficas que a separam das falas das personagens, tais como parênteses, letras em itálico, em negrito ou em maiúsculo. 	<p>d) mobilizar as unidades linguísticas pertinentes ao gênero?</p> <p>e) adequar o texto à gramática, ortografia e ao vocabulário da língua-meta?</p> <p>f) traduzir as formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa de acordo com a origem geográfica do público-meta/origem dos personagens da tradução, respeitando, inclusive, a concordância verbal (canônica x não canônica) dessas formas no Português Brasileiro?</p> <p>g) expressar as relações</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Relação oralidade-escrita e uso coerente dos pronomes de tratamento: Os diálogos são interativos entre as personagens, estas se reportam explicitamente por meio de nomes próprios e/ou formas de tratamentos para 2ª pessoa (em momento algum o emissor (autor/a) interage diretamente com o(s) leitor(es), mas pode fazê-lo por meio das personagens. 	<p>sociais (simétricas /assimétricas, formais/informais) entre as personagens por meio das formas de tratamento?</p> <p>h) adaptar a função sintática das formas de tratamento em espanhol (sujeito, ou complemento) de acordo com a língua-meta?</p> <p>i) reconhecer o tipo de discurso (direto ou indireto) e o tipo de referência (específica ou genérica) como fatores condicionantes de uso das formas de tratamento?</p>
--	--	---

Fonte: Autoria própria.

Com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos, ao realizarem a primeira produção do gênero textual em uma SD, são elaborados os módulos. Estes, segundo Cristóvão (2009, p.310), dependem das capacidades dos alunos, do nível escolar, do currículo e do gênero trabalhado. Não há uma quantidade limite de módulos que possam ser realizados em uma SD, podendo variar de acordo com o contexto de ensino, disponibilidade de tempo, objetivos da SD, etc. Ainda, para Barros (2012, p.82), os módulos devem abordar problemas de diferentes níveis (apresentação da apresentação de comunicação, aprofundamento temático, infraestrutura do gênero, etc.), além de atividades e exercícios variados, desde atividades de observação e análise de textos a atividades de leitura, oralidade, audição, etc. Também, é possível intercalar atividades com outros gêneros; e, ao fim de cada módulo realizado, a autora sugere a elaboração de listas de constatações do que foi aprendido.

A lista de constatações, de acordo com Gonçalves e Ferraz (2014, p. 219), é uma ferramenta que sintetiza os resultados das atividades e exercícios elaborados durante a SD, podendo ser realizada ao final dos módulos e antes da segunda produção ou produção final. Esses autores também pontuam que a lista pode ser ilustrada por recortes dos textos dos próprios estudantes, ser uma grande lista de controle elaborada pela classe como um todo ou elaborada pelo próprio professor. Entretanto, para Nascimento (2014, p. 97), a lista de constatação pode consistir em uma adaptação da Grade de Análise Diagnóstica da Produção Inicial, na qual além de englobar as características gerais do gênero estudado, deverá deixar evidente os objetos de ensino que já foram trabalhados sobre o gênero por meio dos módulos.

A maior contribuição dessa lista no procedimento de SD, nas palavras de Gonçalves e Ferraz (2014, p. 220), é: “Ao nosso ver, a lista de constatações permite que os docentes pratiquem critérios menos subjetivos e de comentários incompreensíveis pelos estudantes”.

Ainda sobre a elaboração dos módulos, ao analisar 30 SD para o ensino de Língua Espanhola, no contexto europeu, Mosquera Roa e Sanchez Abchi (2015, p. 208) identificam que a maioria dos módulos propostos centra-se no funcionamento da língua (sintaxe, léxico), abordando poucos aspectos de textualização e de planejamento dos textos, além de marginalizar as questões socioculturais da LE, na SD. Os autores interpretam este fato como uma forma de conciliar o modelo didático de gênero com abordagens de ensino mais tradicionais, centradas em aspectos do funcionamento linguístico. Estes autores, também, constataram diferentes tipos de progressão das SD, a saber: (i) **sequências de progressão linear ascendente**: a progressão dos módulos da SD parte do simples para o complexo, por exemplo, abordando primeiro aspectos linguísticos para depois abordar questões de textualização; (ii) **sequência com progressão estável**: abordam temas do funcionamento linguístico em todos os módulos visando a melhorar a produção final; (iii) **sequências com alternâncias nos níveis de trabalho com os módulos**: são sequências que abordam, inicialmente, partes específicas do texto, logo, questões estruturais e organizacionais, para chegar aos aspectos formais; (iv) **sequências de progressão linear descendente**: são aquelas SD que, já nos primeiros módulos, abordam questões mais complexas de planejamento ou de coesão textual, para depois explorar o funcionamento linguístico (sintaxe, léxico, ortografia, etc.).

No caso dos módulos de uma SD com o uso da Tradução Funcionalista, estes serão baseados nas dificuldades apresentadas pelos aprendizes, durante a análise textual pré-tradutória de Nord (2012), e na primeira produção do TM. Assim, se, por exemplo, os aprendizes mostrarem dificuldades no que tange à identificação da composicionalidade do TB e TM, elaborar-se-ão módulos específicos sobre o gênero textual que está sendo traduzido. Ou, ainda, se os aprendizes mostrarem dificuldades na adequação linguística do TM ao público meta do encargo de tradução, planejar-se-ão módulos específicos acerca dos aspectos linguístico-culturais relacionados a tal adequação. É salutar explicitar, também, que em tais módulos as capacidades de linguagem serão abordadas de forma proporcional e integrada. Além disso, conforme a adaptação do esquema da SD à realidade brasileira dos anos iniciais de ensino, proposta por Costa-Hürbes e Simione (2014), há a possibilidade da realização de módulos sobre o reconhecimento do gênero antes mesmo da primeira produção. Buscando garantir aos alunos maiores condições de reconhecimento das características peculiares do

gênero, bem como sua funcionalidade.

Após a execução dos módulos e realização da lista de constatações, propõe-se uma produção final, a qual, nas palavras de Cristóvão (2009, p. 311): “se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados”. Esta produção final, no tocante ao trabalho do professor, pode ser comparada à primeira produção, o que permitirá ao professor uma avaliação do desenvolvimento real do aluno e uma avaliação formativa (BARROS, 2012, p. 82). Assim, no tocante à SD com o uso da Tradução Funcionalista, será proposta uma reescrita da primeira produção, que constituirá a versão final. Espera-se que tal produção final seja funcional na situação-em-cultura, determinada no encargo de tradução didático, proposto para a SD. Embora, esta tradução final, também, possa passar por um último processo de revisão ou reescrita antes de sua circulação social. (BARROS, 2012, p. 82). Esta circulação social do gênero é outra adaptação proposta por Costa-Hürbes e Simione (2014, p. 27) no esquema da SD, consistindo em um momento de garantia e efetivação do uso real da linguagem. Nesta etapa de circulação, o texto produzido, será compartilhado com seus interlocutores, conforme previsto inicialmente na apresentação da situação comunicativa ou, em nosso caso, no encargo de tradução.

Conforme o recorrido até agora, nota-se que uma SD com o uso da Tradução Funcionalista pode contemplar todos os requisitos para um trabalho colaborativo que uma SD exige entre professor e alunos, os quais são especificados por Cristóvão (2009), da seguinte forma:

Para garantir um trabalho de colaboração entre professor e alunos, a sequência didática deve contemplar: a) uma esfera de atividade em que o gênero circule; b) a definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere; c) conteúdos apropriados; d) a disponibilização de textos sociais (de circulação real) como referências para os alunos; e) uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas; f) atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados; g) propostas de percursos e situações que levem o aluno a atingir os objetivos desejados (CRISTÓVÃO, 2009, p. 309).

Deste modo, mediante as relações pontuadas entre o procedimento de uma SD e o processo tradutório, na perspectiva da Tradução Funcionalista, vislumbramos a possibilidade de empreender uma SD a partir da tradução funcional de gêneros textuais. Tal prática, no contexto de ensino específico desta pesquisa, objetivará, ainda, contemplar as capacidades exigidas ao aluno de graduação em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas, da Universidade Federal do Ceará, no que se refere ao conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas, mediação em contextos interculturais e uso de conhecimentos da Língua Espanhola na prática tradutória. Embora, o objetivo geral desta pesquisa centre-se na

análise das contribuições da atividade tradutória, em forma de SD, para o ensino da variação linguística, no tocante ao uso das formas de tratamento do Espanhol e do Português Brasileiro em nível inicial de aprendizagem. Na próxima seção, discorreremos acerca deste fenômeno de variação linguística.

3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS FORMAS DE TRATAMENTO DAS LÍNGUAS ESPANHOLA E PORTUGUESA

Conhecer e saber utilizar as formas de tratamento de uma língua é pertinente à boa comunicação, tendo em vista que marcam proximidade ou distanciamento entre os interlocutores, respeito, formalidade ou informalidade, poder ou hierarquia, solidariedade, familiaridade, intimidade e, até mesmo, expressam sentimentos de raiva para com o interlocutor. Ainda, segundo Castilho (2014, p. 474), os pronomes, do ponto de vista semântico-discursivo, podem representar as pessoas do discurso, pelo caminho da dêixis; podem retomar ou antecipar os participantes pelo caminho da foricidade (anáfora e catáfora). Porém, sobre este aspecto, Camacho (2015, p. 169) destaca que, nas gramáticas tradicionais, a classe gramatical “pronomes de tratamento” recebe esta nomenclatura de forma inadequada por consistir em uma subclasse dos pronomes pessoais e não contemplar, em sua formulação, o seu caráter dêitico. Em decorrência deste fato, o autor sugere ser mais adequado o termo “nomes pronominalizados” devido ao uso dêitico locucional dialógico em outras funções sintáticas, que não o vocativo, tais como nas relações de sujeito e complemento. Além do mais, algumas formas como o “você”, “o senhor” e “a senhora” contraem concordância verbal com a terceira pessoa à moda dos nomes. Entretanto, pelo termo “pronomes de tratamento” ou “formas de tratamento pronominais” ser uma nomenclatura convencionada na área de estudo, manteremos tais termos neste trabalho.

Desta maneira, buscamos, neste capítulo, discorrer acerca da variação linguística nos usos das formas de tratamento pronominais de 2ª pessoa, da Língua Espanhola e da Língua Portuguesa. Ademais, discutimos acerca das opções tradutórias destas formas, levando em consideração os seus usos em distintas variedades. Assim, este capítulo divide-se em: 3.1 Formas e usos dos pronomes de tratamento nas variedades do Espanhol; 3.2 Formas e usos dos pronomes de tratamento em Português Brasileiro; e 3.3 Opções tradutórias dos pronomes de tratamento do Espanhol para o Português Brasileiro.

3.1 Formas e usos dos pronomes de tratamento nas variedades do Espanhol

As formas de tratamento da Língua Espanhola variam, apresentando particularidades de uso, a depender da região geográfica, nível social do falante, sexo do locutor e/ou interlocutores, meio (oral ou escrito), relação entre os interlocutores, situação comunicativa, entre outros aspectos. Este é um tema complexo e de difícil generalização, portanto temos

consciência de que não conseguiríamos abordar de forma exaustiva toda a variação nos usos das formas de tratamento desta língua em apenas uma seção, tampouco seria o nosso objetivo. Logo, centramos esta seção na variação dos usos das formas de tratamento *tú*, *vos*, *usted*, *vosotros* e *ustedes*, perfazendo um panorama histórico de seus usos na Língua Espanhola, além de discorrer acerca dos diferentes sistemas de tratamento pronominais existentes nesta língua, com base na divisão proposta por Fontanella de Weinberg (1999). A modo de ilustração, quando possível, exemplificamos o uso destas formas em diferentes países hispânicos, com base nas peças teatrais que serão utilizadas na SD.

No tocante aos usos e evolução histórica das formas pronominais, conforme Calderón Campos (2010, p.236), no Espanhol medieval peninsular, as formas de tratamento existentes eram os pronomes “*tú*” e “*vos*”, para o trato no singular, e apenas o pronome “*vos*”, para o trato no plural. Este duplo uso do pronome “*vos*”, segundo Menéndez Pidal (1985, p. 251), foi herdado da Língua Latina, e possuía os seguintes matizes de uso: 1. tratamento de respeito e distanciamento do interlocutor; 2. usado para o tratamento no plural. Com o decorrer do tempo, ocorreram as seguintes mudanças: o “*vos*” de plural, transformou-se em “*vosotros*”, enquanto o “*vos*” com matiz de respeito e distanciamento, ampliou seu uso para o trato de confiança; também, o pronome “*tú*” teve seu uso restringido para o tratamento entre falantes de baixa classe social ou entre iguais com máxima intimidade. Deste modo, devido ao amplo uso do pronome “*vos*”, houve um progressivo desgaste desta forma, o que permitiu que surgissem outras formas de tratamento para designar respeito, por exemplo o “*vuestra merced*” acompanhado de verbos na terceira pessoa, o qual evoluiu ao pronome que conhecemos, atualmente, como “*usted*”.⁴⁴ Sobre a aproximação da forma *vos* ao pronome *tú*, Calderón Campos (2010, p. 235-236) afirma o seguinte:

Em um primeiro momento, até aproximadamente meados do XVI, *vos* e *vuestra merced* eram quase sinônimos e se empregavam como mecanismos distanciadores. Mas, a partir da segunda metade do século XVI, o único recurso aceitável socialmente para marcar distância era o tratamento indireto de *merced*, e o *vos* foi progressivamente aproximando-se da esfera do *tú*. Desde aproximadamente 1560 até o século XIX, a história do *vos* é a de uma hibridização com *tú*, especialmente perceptível no aspecto semântico (*vos* que se usa com o valor de aproximação de *tú*) e pronominal, [...]. (tradução nossa)⁴⁵

⁴⁴ De acordo com Gomez Torrego (2005, p.107), as formas “*usted/ustedes*”, do ponto de vista sintático pertencem à terceira pessoa e fazem concordância com verbos em terceira pessoa, no entanto, no ato comunicativo estas formas pertencem a segunda pessoa, pois se referem ao interlocutor.

⁴⁵ Citação original: “En un primer momento, hasta aproximadamente mediados del XVI, *vos* y *vuestra merced* eran casi sinónimos y se empleaban como mecanismos distanciadores. Pero a partir de la segunda mitad del XVI, el único recurso aceptable socialmente para marcar distancia era el tratamiento indirecto de *merced*, con lo que *vos* fue progresivamente acercándose a la esfera del *tú*. Desde aproximadamente 1560 hasta el siglo XIX, la historia de *vos* es la de una hibridación con *tú*, especialmente perceptible en el aspecto semántico (*vos* que se emplea con el valor de cercanía de *tú*) y pronominal, (...)” (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p. 235-236)

Desta maneira, a partir das mudanças supracitadas, no paradigma pronominal Espanhol peninsular, na visão de Carricaburo (1997), houve a seguinte reorganização: o pronome “tú” era utilizado em contextos de confiança e intimidade; o pronome “vos” era utilizado somente para o tratamento em plural (evoluindo à forma *vosotros*), limitando-se a contextos de confiança; e o “*vuestra merced/vuestras mercedes*” era utilizado como tratamento de respeito. Com a expansão territorial Espanhola à América, as mudanças no sistema de tratamento pronominal não foram homogêneas, gerando a grande variação diatópica existente atualmente, refletida na diversidade de *tuteo*, *ustedeo* e *voseo* presente na hispano-américa. O *tuteo*, de acordo com Calderón Campos (2010, p. 225), refere-se ao uso do pronome *tú* acompanhado por seu paradigma verbal e pronominal, já o *ustedeo* consiste no uso do *usted* em situações de confiança e intimidade, por exemplo, em contextos familiares, isto é, o uso não convencional do pronome *usted* como marcador de distância ou respeito.

Por sua vez, Ramírez (2011, p. 22) afirma que o *voseo* trata-se do uso do *vos* como segunda pessoa pronominal do singular, no lugar do *tú*. Além disso, o autor destaca a existência de, pelo menos, três tipos de *voseo*, a saber: 1. pronominal-verbal (*vos tenés*); 2. apenas pronominal (*vos tienes*); 3. somente verbal (*tú tenés*); os quais apresentam-se em vários países hispano-americanos, em co-existência ou não com as outras formas de tratamento. Por exemplo, no Chile e no Uruguai, há a coexistência entre as formas *vos*, *tú* e *usted*, ocorrendo mesclas entre o paradigma *tuteante* e *voseante* para o tratamento informal e o *usted* utiliza-se para trato formal ou de respeito. Já na Argentina, há o uso do *voseo* completo generalizado para trato informal, de intimidade ou entre iguais e o uso do *usted* para trato de formalidade, respeito ou distanciamento (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p. 234).

Diante desta variação nos usos das formas de tratamento, Fontanella de Weinberg (1999) ressalta que o sistema de tratamento pronominal é um dos aspectos mais complexos da morfossintaxe Espanhola. Ademais, o estudo das formas de tratamento se torna mais complexo se observarmos, também, as possíveis combinações com as suas formas verbais. Fato que a autora exemplifica através do uso da forma pronominal *vosotros*, utilizada na maior parte da península Espanhola, e ausente tanto no Espanhol canário quanto no americano, nos quais se dá o uso do *ustedes* como trato para segunda pessoa do plural. Ainda, destaca o uso do pronome *vos*, que é utilizado em grande parte da América e ausente em Canarias e na Península Espanhola, tratando-se de uma das características mais marcantes do Espanhol americano e com diversas possibilidades de combinações verbais. Diante deste contexto, a autora propõe a seguinte divisão dos sistemas de tratamento pronominais existentes na Língua

Espanhola:

Quadro 5 – Divisão do sistema de tratamento pronominal das variedades da Língua Espanhola

Relação entre interlocutores	Sistema I		Sistema II		Sistema III			Sistema IV		
	Sing.	Plural	Sing.	Plural	Singular		Plural	Sing.	Plural	
					IIIa	IIIb				IIIa e IIIb
Intimidade	Tú	Vosotros	Tú	Ustedes	Tú	Tú	Ustedes	Vos	Ustedes	
Confiança					~vos	Vos				
Formalidade	Usted	Ustedes	Usted			Usted				Usted
Exemplos de países	Espanha		Porto Rico		Colombia, Uruguai, Chile			Argentina, Paraguai		

Fonte: Fontanella de Weinberg (1999).

De acordo com Fontanella de Weinberg (1999), o sistema pronominal I é característico da maior parte da Espanha. Nele, há duas formas para tratamento no singular, *tú* para confiança e *usted* para formalidade, além de duas formas correspondentes no plural, *vosotros(as)* para trato informal e *ustedes* para relações mais formais; ademais, cada uma destas formas possuem paradigma verbal próprio. Segundo a autora, este é o único sistema de tratamento pronominal do mundo hispânico em que existe a oposição confiança/formalidade nas formas de tratamento no plural (*vosotros(as)/ustedes*). Vejamos alguns exemplos de uso destes pronomes em uma peça Espanhola, de Jacinto Benavente:

(1) María: ¿Y tu marido y los chicos?

Emilia: Buenos, todos buenos. Fernando muy ocupado. Ya vendrá conmigo á saludar á tu hermano político... ¿**Tú** apenas le **conocías**, verdad? [...]

(2) Emilia: ¡Un tío rico y solterón! ¿Pero **vosotros** en qué **pensáis**? No **tenéis** decoro si no le **obsequiáis** con una docena de sobrinos... si no **queréis** molestaros, en casa hay cuatro y allí no hay dinero ni herencias en perspectiva... ¡Bueno anda todo!

María: Manuel es joven y figúrate si le faltarán proporciones. [...] (EL NIDO AJENO, JACINTO BENAVENTE, 1894, p. 8)

Nesta peça, as personagens María e Emília são amigas e utilizam formas de tratamento de intimidade, *tú* e *vosotros*. Sobre o uso da forma *vosotros*, atualmente, na região de Andaluzia, conforme Calderón Campos (2010, p. 229), esta forma desapareceu como trato informal em plural, persistindo, no entanto, suas formas verbais, as quais, coloquialmente, mesclam-se com o pronome *ustedes*, originando construções híbridas, tal como *ustedes tenéis*. Ainda, o autor afirma que nas ilhas Canarias, é possível ocorrer a alternância entre as formas pronominais *ustedes* e *vosotros* para o tratamento informal no plural, nas áreas rurais em *La Gomera*, *El Hierro* e *La Palma*.

No tocante ao uso das formas de tratamento na Espanha, Carricaburo (1997, p. 10)

destaca que, em Madri e na maioria das zonas urbanas, houve um avanço nas formas de tratamento simétrica informal (*tú-tú*) e simétrica de deferência (*usted-usted*). Ademais, a autora afirma que, dentre estes usos simétricos, o primeiro se impôs sobre o segundo, sendo o *tuteo* quase exclusivo no âmbito familiar, entre jovens ou entre pessoas de uma mesma profissão ou atividade. Por sua vez, no que tange ao uso do *usted*, a autora indica que, entre os jovens, o uso do *usted* é pautado pela maior idade do interlocutor, conhecimento prévio ou nível social, este último, geralmente, em filhos de operários.

No que diz respeito ao sistema pronominal II, nota-se que as formas de tratamento no singular coincidem com o sistema pronominal I, embora, para o tratamento no plural haja apenas uma forma, nesse caso, o *ustedes*. Segundo Fontanella de Weimberg (1999), fazem parte deste sistema: algumas regiões da península Espanhola, tal como Andalucía e Canárias, com a especificidade que destacamos anteriormente, a maior parte do território colombiano e venezolano e uma pequena parte do território fronterizo do Uruguai. Também, podemos acrescentar a este sistema, a maior parte de Cuba, México, Peru e Porto Rico. Neste último, o *tuteo* abarca todas as categorias sociais, sendo possível seu uso mesmo nas esferas em que seria esperado o pronome *usted*. Ainda, neste país, as formas verbais *tuteantes* podem ocorrer com ou sem *-s* final, por exemplo, *¿Qué tú dice(s)?*; *¿Cómo tú está(s)?* (RAMÍREZ, 2011, p.18)

De acordo com Carricaburo (1997, p. 22), há duas pautas gerais que influenciam o uso de *tú* ou *usted* em Porto Rico: o sexo do locutor e interlocutor e a idade. Segundo a autora, neste país os homens que iniciam o *tuteo* em uma situação comunicativa e o utilizam com mais frequência que as mulheres em todas as categorias sociais, além disso, as mulheres se *tutean* mais entre si do que os homens. No âmbito familiar porto-riquenho, os homens *tutean* mais às mulheres que a outros homens. Já no que se refere à idade, os mais velhos utilizam um *tuteo* não recíproco com os mais novos (*tú-usted*). Ademais, Calderón Campos (2010, p.234) destaca que o tratamento utilizado para pessoas desconhecidas em Porto Rico é o *usted* e este pronome, também, pode ser utilizado para tratamento em situações de enfado ou raiva. Vejamos os exemplos abaixo. No exemplo 3, a personagem Sandoval, noivo de Amélia, utiliza a forma de tratamento *tú* ao dirigir-se a ela. Já no exemplo 4, Amélia o trata por *usted*, talvez pela situação de enfado, ao adverter Sandoval para que trate bem a sua irmã. Ainda, no exemplo 5, Arturo, irmão de Nepa, *tutea* a sua irmã e esta o trata de forma recíproca.

(3) SANDOVAL.--Pues, hija, en un raptó de buen humor te digo que todo está bien, que seguiremos tan amigos como antes..., pero que sí he de ser franco... ¿Cómo te lo diré? ¡Nada! Que entre un combate con toda la familia Regúlez, y la

amenaza de matrimonio que **tú tienes** suspendida sobre mi cabeza... ¡prefiero el combate! [...]

(4) AMELIA.— [...] Vamos, Sandoval... ¿qué hace ahí como un pánfilo? Aquí la tiene... ¡y cuidadito cómo me la **trata usted!**

(5) ARTURO.--Nepa, no te consiento que le **faltes** al respeto a papá.

NEPA.--Él no nos respeta tampoco ni a mamá ni a mí, porque somos mujeres. Además, yo no doy mi respeto gratis, como **das tú** el tuyo. Lo cambio por otro respeto igual hacia mí... ¡pero no lo regalo! (EL HÉROE GALOPANTE, NEMESIO C. CANALES, 1923)

No tocante ao sistema de tratamento pronominal III, Fontanella de Weinberg (1999) o subdivide em IIIa e IIIb, segundo os usos de *vos*, *tú* e *usted*. O sistema IIIa é o mais difundido nas regiões que coexistem o *voseo* e o *tuteo*, apresentando uma alternância bastante generalizada de formas, além da forma *ustedes* para trato no plural. Segundo a autora, o que influencia a escolha entre um pronome ou outro, neste sistema, é a preferéncia dos falantes mais cultos e em estilo mais cuidado pelo uso de *tú*, enquanto, com maior frequência, os falantes de menor nível sociocultural e em estilos mais informais preferiram o uso do *vos*. A autora, também, chama a atenção para a falta de autonomia do *voseo*, neste sistema, posto que pode haver as seguintes combinações entre as formas de *tuteo* e *voseo* pronominais e verbais:

A) Tú + verbos em segunda pessoa de singular: *Tú podrías acompañar a los viejos en un paseo;*

B) Tú + verbo em segunda pessoa do plural: *Tú no tenís por qué andarme poniendo mal con tu jefe.*

C) Vos + verbo em segunda pessoa do singular: *El que no sepa comportarse no será admitido la próxima vez, ya sabes vos.*

D) Vos + verbo em segunda pessoa do plural: *Y vos, huevón, todavía te reís. ¡Tremenda gracia!* (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999, p. 1405)

Alguns países que fazem parte do sistema de tratamento pronominal IIIa, são: grande parte da Bolívia, o sul do Peru, parte do Equador, algumas regiões colombianas, o oeste venezuelano, a fronteira de Panamá e Costa Rica, o estado mexicano de Chiapas e Chile. Sobre este último, Torrejón (2010) destaca que há o uso do *vos* com as formas verbais derivadas da 2ª pessoa de plural para dirigir-se a um interlocutor único, a saber: *vos andái*, *vos comís*, *vos vivís*. Também, há o *voseo* misto pronominal, com o uso do *vos* com as formas verbais de 2ª pessoa do singular (*vos andas*, *vos comes*, *vos vives*). O autor ressalta, ainda, que no país existe o uso normativo de *tú* e *tuteo* que, também, origina uma terceira forma de *voseo*, o misto verbal, no qual se utiliza a forma *tú* com as formas voseantes (*tú andái*, *tú comís*, *tú vivís*). Por sua vez, o uso do *usted*, neste país, conserva o valor de respeito e distância, além do seu uso em situações de carinho ou de repulsa. Ainda, Carricaburo (1997) afirma que na escola e no mundo profissional, neste país, as relações são rigorosamente estratificadas e estão marcadas pela assimetria no trato entre inferiores e superiores, assim, quem está no pólo do

poder pode utilizar o *tú* ou o *vos*, enquanto quem está no polo de inferioridade utiliza o pronome *usted*.

Também, sobre o *voseo* chileno, Torrejón (2010) afirma que, nos séculos XVI e XVII, o *vos* possuía conotação tanto de distancia como de solidariedade, até que o uso da forma *vuestra merced* se impôs como marcador de respeito, convertendo o *vos* como marca de intimidade entre iguais e distancia entre inferiores. No século XVIII, consolida-se o *tuteo* nas classes cultas e, a partir do século XIX, há uma estigmatização do *voseo* como uso popular das classes baixas e rurais. Esta estigmatização do *voseo* se mantém até a entrada do século XX, com o *voseo* como uso popular e rural e o *tuteo* para as classes média e alta. No entanto, conforme Torrejón (2010), a partir da década de 70 do século XX, houve uma tendência aos usos pronominais informais, com o surgimento do *voseo* culto das classes médias e altas (*tú hablái, tú comíh*).

Sobre o uso de tratamento pronominal chileno, Calderón Campos (2010) esclarece que o *voseo* verbal (*tú llegái, tú comí*) é frequente entre os jovens urbanos, cultos e em situações informais. E, em menor medida, há o *voseo* completo (*vo(s) llegái(s), vo(s) comí(s)*) com conotações rurais, de incultura e de informalidade. Assim, a norma culta chilena, segundo o autor, compõe-se da seguinte forma: *tú estái* (confiança, intimidade) – *tú estás* (solidariedade intermédia) – *usted está* (máxima formalidade). Observemos, no exemplo 6, que Rebeca, moradora de ambiente rural e escolarizada, dirige-se a J. Antônio com um *voseo* verbal misto; enquanto, no exemplo 7, J. Antonio trata a Rebeca com um *voseo* completo, indicando, por exemplo, a situação de intimidade e sua origem rural. Já no exemplo 8, esta personagem reporta-se a Marta, irmã de Rebeca e que vive na capital, com a forma de tratamento de respeito, neste caso, podendo indicar, também, enfado.

(6) REBECA.- ¿Y **tú creís** que tienen corazón las flores? [A J. ANTONIO]

(7) J. ANTONIO.-¿Y **vos tenís** corazón? [A REBECA]

(8) J. ANTONIO – Yo señorita, he de decirle que en realidad me molestó que **usted se burlara** de mí, tal vez yo soy poco fino en mi trato, pero... [A MARTA] (PUEBLECITO, ARMANDO MOOK, 1917)

No que tange ao sistema de tratamento pronominal IIIb, Fontanella de Weinberg (1999) destaca que, nele, encontram-se três níveis de formalidade expressos pelas formas de tratamento, a saber: *vos* (íntimo) – *tú* (confiança) – *usted* (de uso formal). Para a autora, um país que caracteriza este sistema é o Uruguai, no qual há o uso do *voseo* completo (*vos cantás*) entre pessoas íntimas ou familiares, enquanto o *voseo* verbal (*tú cantás*) é utilizado em relações em que há confiança, mas não intimidade, tal como, entre conhecidos, companheiros de trabalho, professores e estudantes universitários, etc. Por outra parte, o *usted* conserva o

seu uso de respeito e caráter formal. Sobre o uso das formas de tratamento no Uruguai, Calderón Campos (2010), também, destaca o paradigma pronominal tríadico (*tú-vos-usted*), embora ressalte que o *voseo* misto (*tú tenés*) é considerado a norma padrão de Montevideo e um aspecto característico da capital que se estende a outras regiões do país. No entanto, pela influência dos meios de comunicação de Buenos Aires, o *voseo* completo está sendo mais utilizado pelos jovens.

Carricaburo (1997, p.30) explicita que no Uruguai, também, há duas zonas de *tuteo* exclusivas, a saber: a região de Rocha, na costa leste, e a região de fronteira com o Brasil, embora o *tuteo*, nestas regiões, não tenha prestígio social, privilegiando a norma culta da capital. Ainda, Bertolotti (2006), ao discorrer sobre a evolução das formas de tratamento pronominais no Uruguai, destaca que entre os séculos XVIII e XIX, vigorava, no Uruguai, a forma *tú*, para o tratamento informal, e *vuestra merced/usted*, para o tratamento formal. No entanto, nos séculos XX e XXI, as formas de tratamento informal apresentam grande variação entre o *vos* e o *tú*, inclusive em registros escritos. Posto que, como pontua Fontanella de Weinberg (1994), a diferença da Argentina, no Uruguai há uma complexa distribuição de usos orais entre o *tuteo* e o *voseo*, porém, na modalidade escrita, há um marcado predomínio do *tuteo*.

Abaixo, observamos alguns exemplos de uso das formas de tratamento pronominais na peça uruguaia *La Pobre Gente*, de Florencio Sánchez. No exemplo 9, verificamos o *voseo* completo utilizado por Felipe, pai de Zulma. Já no exemplo 10, Isidora, conhecida de Zulma, *tutea* a esta, indicando a relação de confiança entre ambas as personagens. No exemplo 11, constatamos a forma de tratamento *usted*, utilizado pelo caseiro da casa alugada por Felipe, podendo indicar uma relação de respeito ou distanciamento para com Felipe.

- (9) FELIPE.- ¡Están muy comadres!... [A ZULMA.] ¿Y vos?... ¿Qué **tenés**, con esa cara de madona disgustada?... ¿Dónde está la costura que has traído? [...]
 (10) ISIDORA.- ¿Y **tú**?... ¿**Te escondiste**? [A ZULMA]
 (11) CASERO – [...] Yo no tengo la culpa... En verdad, me duele hacerlo... pero **usted sabe** que yo no soy más que un triste empleado, y amigo, donde manda capitán... así es que... [Ademán de irse.] [A FELIPE] (*LA POBRE GENTE*, FLORENCIO SÁNCHEZ, 1908)

Em relação ao sistema de tratamento pronominal IV, Fontanella de Weinberg (1999) o caracteriza pela presença da forma *vos*, para trato informal no singular, a forma *usted* para trato de respeito ou formalidade no singular e a forma *ustedes* para o trato no plural, formal ou informal. Alguns países que utilizam este sistema pronominal são: Costa Rica, Nicarágua, Guatemala, Paraguai e Argentina. Neste último, segundo Couto e Kulikovski (2011), o *voseo* é usado nos diversos âmbitos sociais coloquiais e familiares, possuindo prestígio social, ou

seja, é aceito como a norma culta, apresentando-se em sua forma completa (pronominal e verbal) e monotongada (vos tenés). Também, Carricaburo (1997) afirma que o *voseo* se impôs totalmente sobre o *tuteo* e avança, inclusive, sobre o uso do *usted*. Neste contexto, Rigatuso (2000), também, chama a atenção para o avanço do sistema de tratamento pronominal bonaerense em direção à proximidade e informalidade, com o uso cada vez mais frequente do pronome *vos* em diversos contextos interacionais, incluindo o domínio de relações comerciais, com a mescla de formas nominais *señor/señora* e a forma *vos*, por exemplo: *¿Alguna otra cosa señora?; ¿Querés poner algo en la bolsita?* (RIGATUSO, 2000, P. 332). Por sua vez, Moser (2011, p. 443) aponta para o aumento do *ustedeo* na alta classe bonaerense, embora a autora concorde que, de forma geral, dá-se o uso do *vos* para situações informais, hierárquicas desde o polo de poder, em situações simétricas e em interações assimétricas de inferioridade.

Sobre a generalização do *voseo* na Argentina, Fontanella de Weingerg (1999) explica que o uso do *vos* como trato geral para relações de confiança, tanto no âmbito oral como no escrito, concretizou-se na segunda metade do século XX, uma vez que até a metade do citado período o *tú* ainda era usado na modalidade escrita e em usos orais muito formais. De acordo com Carricaburo (1997), na Argentina o *voseo* aparece unido às origens da pátria e ao culto da coragem, além disso, desde a época da conquista e da república foi utilizado pela alta classe argentina, desta forma, sempre foi signo de prestígio social, a diferença do Chile. Para esta autora, há presença de mescla entre o *voseo pronominal* e o *tuteo verbal* em Santiago del Estero, além de ser possível o *tuteo* entre pessoas mais velhas, nas províncias do noroeste argentino, ainda que este uso não tenha prestígio social. Outrossim, a autora ressalta que, neste país, o uso das formas de tratamento não é pautado pelo fator sexista e, cada vez mais, diminui os usos pautados nos fatores idade e diferença social, a exceção de que haja uma relação de dependência.

Abaixo, observemos alguns usos das formas de tratamento na peça argentina *Los Mirasoles*, de Júlio Sánchez Gardel, de início do século XX. No exemplo 12, Mónica, mãe de Azucena, dirige-se a sua filha utilizando o *voseo* completo (verbal e pronominal). Já no exemplo 13, Cândido, ao dirigir-se ao avô da família, o membro familiar mais idoso e experiente, utiliza o tratamento de respeito *usted*, por sua vez, o avô, ao respondê-lo, utiliza o verbo “*Disculpá*”, forma voseante no Imperativo.

(12) MÓNICA: Decime Azucena, ¿vos no sospechás nada de don Mamerto?
AZUCENA: No sospecho, estoy segura.

(13) CÁNDIDO: **Espérese**, abuelo, **va usted** a ver qué interesante.

ABUELO: **Disculpá**, se me han dormido las piernas. Voy a dar una vuelta por la quinta, ¡Siempre me agarra a mí! [Vase]. (LOS MIRASOLES, JÚLIO SÁNCHEZ GARDEL, 1911, p. 39-40)

Com base no discorrido, sobre os sistemas de tratamento pronominais, percebemos a variação tanto nas formas quanto nos usos dos pronomes de tratamento para 2ª pessoa, na Língua Espanhola. No que toca ao *voseo*, por exemplo, Carricaburo (1997) ressalta que, na hispano-américa, este pode aparecer das seguintes formas: a) parte de uma norma culta e geral; b) uma norma rural ou não-padrão; ou c) uma norma regional. Além disso, não adentramos, anteriormente, na variação das formas verbais *voseantes*, contudo, ao observar o quadro abaixo, apresentado por Carricaburo (1997, p.17), nota-se que há variação nas desinências verbais *voseantes*, por exemplo, entre o *voseo* argentino (Tipo II, monotongado) e o *voseo* chileno (Tipo III, ditongado):

Quadro 6 – Tipos de voseo verbal

Tipo I	Tipo II	Tipo III
-ais/-eis	-as/-es	-ais/-is
-eis/-ais	-es/-as	-is/-ais
-is/-ais	-is/-as	-is/-ais

Fonte: Carricaburo (1997).

Carricaburo (1997) afirma que esta divisão foi proposta por Rona (1967) e consiste em uma abstração, já que o *voseo* não teve os mesmos estágios de evolução nas distintas regiões em que ocorre. As formas *voseantes*, geralmente, apresentam-se no presente do indicativo, futuro simples e imperativo, ainda que, nas diferentes regiões, possam ocorrer em outros tempos verbais. Ademais, por não ser considerado norma padrão, em muitas regiões, não foi normatizado. A autora, também, apresenta o caráter híbrido do paradigma pronominal *voseante*, destacando que o pronome *vos* é utilizado como pronome sujeito ou adjunto adverbial, enquanto o paradigma *tuteante* aparece como pronomes objeto e reflexivo, além de possessivo. E, ao contrário do paradigma verbal *voseante*, o pronominal é fixo para toda a hispano-américa *voseante*.

Quadro 7 – Paradigma pronominal voseante

Sujeito	Adjunto adverbial	Objetos e reflexivos	Possessivo
Vos Ex. <i>¿Qué querés vos?</i>	Vos Ex. Él hablaba mucho de vos . / Es más bonita que vos .	Te Ex. No me acuerdo donde está el libro, te lo entregué a vos.	Tu(s); tuyo/a(s) Ex. Vos perdiste todas tus cosas.

Fonte: Carricaburo (1997)

Diante da variação nos usos e formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa da

Língua Espanhola, Calderón Campos (2010) explicita a tendência atual de uso de pronomes que indicam uma menor distância entre os interlocutores, principalmente, entre pessoas mais jovens e de maior nível socioeconômico, avançando cada vez mais para o trato solidário, embora, Fontanella de Weinberg (1999) explique que nas sociedades mais conservadoras e rurais, seja possível perdurar os usos assimétricos. A tendência em direção a usos de tratamentos simétricos já era destacada por Brow e Gilman (1960) para as línguas europeias. Estes autores diferenciam dois polos principais de uso das formas de tratamento, a saber: o polo de poder (vertical) e o polo de solidariedade (horizontal). O primeiro, expresso em situações assimétricas, nas quais um dos interlocutores recebe o trato de *usted* e o outro recebe o trato de *tú* ou *vos*, mostrando diferença de idade, hierarquia profissional ou familiar, nível social, etc., entre os interlocutores. O segundo, expresso em situações simétricas (entre iguais), nas quais os interlocutores se tratam por *usted*, *tú* ou *vos*, de forma recíproca, seja solidariedade formal, seja solidariedade informal.

O contexto de formalidade e informalidade, também, é um fator importante para o uso das formas de tratamento, embora, seja complicado definir, em cada cultura, o que se considera uma situação formal ou informal, ainda mais levando em conta a tendência do trato solidário. Por exemplo, Carricaburo (1997, p. 24) expõe que, ao realizar um questionário com embaixadores de diversos países hispano-americanos, na Argentina, sobre as formas de tratamento, a maioria destacou o informal e o pouco cortês que é o argentino, por exemplo, ao pedir uma informação ou perguntar as horas a um desconhecido, utilizando o *voseo*. Por sua vez, Campos e Rodrigues-Moura (1998), também, chamam a atenção para o avanço das convenções sociais e flexibilização do uso das formas de tratamento hispânicas, tornando difícil saber quando temos que ser formais ou informais. Desta forma, os autores enfatizam a importância de abordar em sala de aula os variados matizes das formas de tratamento desta língua, para que os alunos se comuniquem com desenvoltura e evitem mal-entendidos.

Neste sentido, os usos das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa não podem se restringir a uma única norma espelhada na variedade peninsular, desconsiderando a variação nas diversas regiões hispânicas e a sua evolução histórica, como apresentam muitos livros didáticos de Espanhol, conforme Nascimento (2007) e Brasil (2014).

Por fim, cabe destacar o papel da variação estilística no uso dessas formas, uma vez que o falante pode mudar o seu estilo de fala consciente ou inconscientemente e aplicar um estilo momentâneo ou mais extenso ao longo de seu discurso, essa questão influencia o uso das formas de tratamento, conforme destaca Silva Corvalán (2001, p. 116). Em seus primeiros estudos, Labov (2008 [1972]), também, considerou a variação estilística como um contínuo

ou uma escala de contextos estilísticos que vai desde o mais cuidado (ou mais monitorado) até o mais casual (menos monitorado), indicando o grau de atenção prestado à fala como fator condicionante de uso de determinadas variantes. Nas últimas décadas, outras perspectivas teóricas acerca da variação estilística a consideram como uma resposta ao ouvinte, nas quais o falante muda seu estilo para obter a aprovação do ouvinte (*Audience Design*, conforme Bell (2001)) ou parte da ideia de que a fala é um processo dinâmico e criativo em que o falante cria e recria uma identidade linguística (*Speaker Design*, segundo Eckert (2001)).

Para encerrar esta seção, elaboramos um quadro-resumo sobre os usos das formas de tratamento pronominais da Língua Espanhola por país e por período, de acordo com os estudos apresentados. Alertamos, no entanto, que o quadro contempla um perfil geral a fim de ilustrar os usos diatópicos e diacrônicos das formas de tratamento, assim, cada país pode apresentar mais particularidades de usos além dos apontados.

Quadro 8 – Usos diacrônicos e diatópicos das formas de tratamento pronominais

Pronomes	Séc.	Espanha	Porto Rico	Chile	Uruguai	Argentina
Tú	XIX/ XX	Uso em contextos simétricos de confiança ou intimidade. Concordância canônica	Uso estendido a todas as categorias sociais, em contextos formais e informais, a depender do sexo do interlocutor e idade. Concordância canônica.	Usado em contextos informais e simétricos pelas classe média e alta, com concordância canônica. Em contextos rurais pode dar-se com concordância não canônica	Uso em contextos informais, predominante em registros escritos até o século XIX. Concordância não canônica com as formas verbais voseantes. Há zonas de <i>tuteo</i> exclusivo.	Até a segunda metade do séc. XX é usado em modalidades escritas e orais de âmbito extremamente formais
	XXI	Avanço das formas de tratamento simétrica informal. Uso quase exclusivo no âmbito familiar, entre jovens e entre pessoas de uma mesma profissão	As mulheres se <i>tutean</i> mais entre si do que os homens. Há registros de concordância não canônica em orações interrogativas (RAMIREZ, 2011).	Usado entre jovens urbanos e cultos em situações de confiança ou intimidade, com concordância não canônica (<i>tú llegái, tú comí</i>) ou com concordância canônica	O usado em contextos informais entre conhecidos, colegas de trabalho etc. A sua concordância com as formas verbais voseantes faz parte da norma padrão de Montevideo	É de difícil registro entre os falantes argentinos. Registrado em lugares pontuais, por exemplo, em províncias do noroeste, e entre pessoas mais velhas. Uso sem prestígio social.
				Usado popularmente em contextos informais, simétricos e em áreas rurais.	Utilizado em contextos informais, entre familiares e pessoas íntimas. Con-	Na segunda metade do século XX, concretiza o seu uso como marca de

Vos	XIX/ XX	-	-	Concordância com formas verbais da 2ª pessoa do plural (<i>vos comís; vos vivís</i>) (TORREJÓN, 2010).	cordância canônica com as formas voseantes monotongadas. Evitada em registros escritos formais (FONTANELLA DE WEINBERG, 1994).	identidade nacional, usado nas diversas classes sociais, presente, inclusive em registros escritos e em diversos âmbitos sociais coloquiais e familiares. Concordância canônica com voseo monotongado.
	XXI	-	-	O voseo completo (<i>vos llegáis</i>) possui conotação rural, de incultura ou de informalidade. Mas, as suas formas verbais acompanhadas com o pronome <i>tú</i> são amplamente aceitas socialmente	Uso do voseo completo (<i>vos tenés</i>) de forma generalizada entre jovens. Frequente em contextos íntimos e informais. Avanço de seu uso nos meios de comunicação e registros escritos formais.	É norma culta, possuindo prestígio social e utilizado em sua forma completa nos diversos âmbitos sociais. Se impôs sobre o <i>tuteo</i> e avança, inclusive, para contextos de <i>ustedeo</i>
Usted	XIX/ XX	Uso em contextos formais, relações assimétricas e de respeito (ex. filho-pai). Concordância canônica.	Uso em contextos formais, de respeito, situações de raiva ou irritação e relações assimétricas. Concordância canônica.	É utilizado em situações assimétricas, para expressar respeito ou distância para com o interlocutor. Concordância canônica	Usado amplamente em registros formais, relações assimétricas, de respeito e entre pessoas de pouca ou nenhuma intimidade	Usado em registros formais ou para trato de respeito, com concordância canônica com os verbos em 3ª pessoa do singular
	XXI	Entre jovens, o seu uso é pautado pela maior idade do interlocutor, conhecimento prévio ou nível social	Mesmos contextos. Também, usa-se entre familiares (dos filhos(as) para pais, netos), para tratar pessoas mais velhas ou desconhecidas	Utilizado, também, em situações de carinho ou de repulsa (CALDERÓN CAMPOS, 2010).	Conserva o seu valor de respeito e caráter formal. Possui concordância canônica com as formas verbais de 3ª pessoa do singular.	Conserva estes usos. Além disso, há um aumento do <i>ustedeo</i> na classe alta bonaerense, embora o <i>vos</i> continue predominando nos contextos informais
		Usado para se referir a mais de um interlocutor em contextos in-			----	

Vosotros	XIX/ XX	formais simétricos. Concor- dância cano- nica.	
	XXI	Uso em situações in- formais e si- métricas, faz concordância canônica, mas em Andaluzia e Ilhas Caná- rias, há cons- trução híbrida	----
Ustedes	XIX/ XX	Uso em situa- ções formais, relações assi- métricas ou para indicar respeito.	Utilizado em contextos formais ou informais, simétricos e assimétricos para o tratamento de dois ou mais interlocutores (CARRICABURO, 1997)
	XXI	Mesmos com- textos, mas em Andaluzia e Ilhas Canárias pode ocorrer em contextos de informa- lidade ou rela- ções simétri- cas.	Conserva os mesmos usos.

Fonte: Autoria própria, com base em Carricaburo (1997), Calderón Campos (2010), Moser (2011), etc.

Este quadro nos dá um panorama geral de usos diacrônicos e diatópicos das formas de tratamento pronominais da Língua Espanhola, expostos nesta seção. Além do mais, pode ser usado como recurso em sala de aula para a conscientização deste fenômeno de variação e, em nosso caso, poderá nos auxiliar ao analisar as opções tradutórias das formas de tratamento entre o Espanhol e o PB. Campos e Rodríguez-Moura (1998) salientam que os contextos de uso das formas de tratamento destas línguas apresentam equivalências, pois ambos os usos se direcionam a uma proximidade/simetria entre os interlocutores e informalidade. Desta forma, a seguir, discorreremos acerca da variação linguística nas formas e usos dos pronomes de tratamento do PB.

3.2 Formas e usos dos pronomes de tratamento em Português Brasileiro

Na Língua Portuguesa, assim como na Língua Espanhola, os usos das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa são de difícil generalização. Deste modo, nesta subseção, possuímos dois objetivos: (*i*) realizar um panorama histórico dos usos e formas de

tratamento pronominais para 2ª pessoa da Língua Portuguesa, pontuando a sua evolução ao paradigma pronominal atual do Português Brasileiro; e (ii) pontuar resultados de pesquisas sociolinguísticas atuais sobre os usos das formas de tratamento para 2ª pessoa nas diversas regiões brasileiras.

Na Língua Portuguesa medieval, assim como na Língua Espanhola, o pronome de tratamento “vós” poderia ser utilizado para um único interlocutor ou para mais de um interlocutor, neste caso, correspondendo à segunda pessoa do plural. O “vós” era usado para dirigir-se às pessoas com posição social privilegiada, hierarquia mais elevada na sociedade, ou por razões de idade e convenções sociais que exigiam um tratamento mais respeitoso. Por outro lado, o pronome “tu” era usado para o tratamento entre iguais ou de superiores a inferiores, com uso bem marcado, uma vez que não se podia utilizar com pessoas desconhecidas e com superiores, pois significaria a transgressão das regras sociais da época. Com a mudança nas relações sociais da sociedade portuguesa, nos séculos XIV e XV, surgiram outras formas de tratamento mais respeituosas para dirigir-se ao rei, tais como: Vossa Mercê, Vossa Senhora, Vossa Alteza, Vossa Majestade, etc. Estas formas acompanhavam-se de verbos na terceira pessoa por equivalerem a uma locução nominal substantiva (MENON, 1995, p. 93).

Sobre as formas “Vossa Mercê” e “Vossa Senhora”, Lopes e Duarte (2003) afirmam que a primeira aparece como tratamento ao rei por volta de 1460 e deixa de sê-lo em 1490, passando a ser usada para tratar duques, infantes, fidalgos e, no século XVI, para tratar patrões burgueses. De igual modo, nas palavras das autoras, a forma de tratamento “Vossa Senhora” perde gradativamente seu caráter de reverencia, uma vez que deixa de ser utilizada para tratar a reis e passa, posteriormente, a ser utilizada no tratamento dirigido a fidalgos da nobreza e se estabelece para o tratamento num nível superior a “Vossa Mercê”. Ainda, Menon (1995) destaca que estas duas formas têm seus valores honoríficos alterados devido às mudanças na sociedade, pois ao serem utilizadas para um tratamento não-íntimo entre os nobres e de inferiores aos nobres, logo estendem seu uso, também, ao tratamento entre iguais nas camadas sociais mais baixas. Assim, pela extensão dos usos destas formas de tratamento nas diversas classes sociais, a forma “Vossa Mercê” sofreu alterações fonéticas e sintáticas (*Vossa Mercê* > *Vosmecê* > *você*) e de valor pragmático (*tratamento assimétrico não íntimo* > *tratamento simétrico íntimo*).

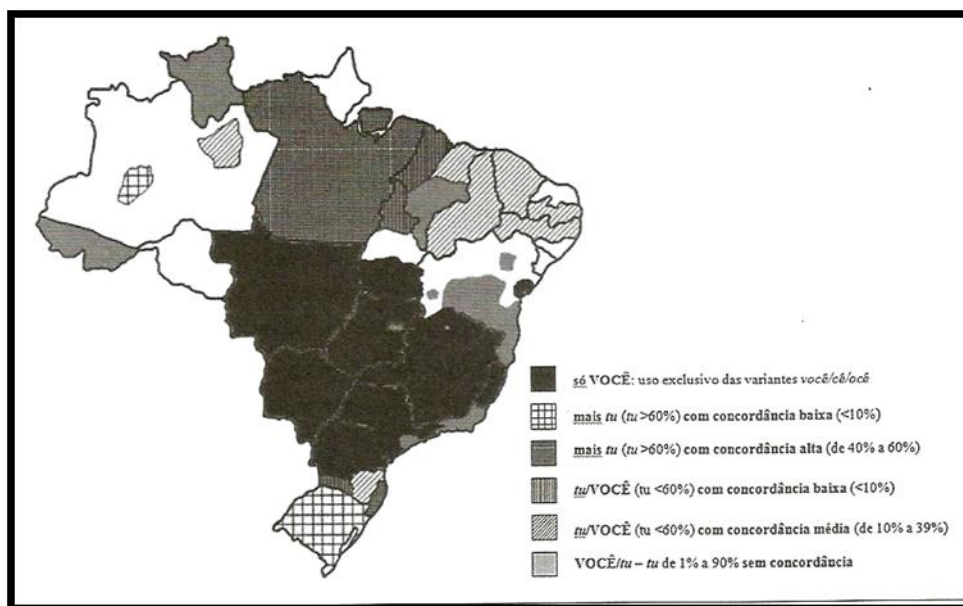
Outra forma de tratamento utilizada na sociedade portuguesa foi o “senhor/a”. Segundo Ramos (2011, p.290-291), o tratamento “senhor” foi utilizado para o dirigir-se ao rei e explicitamente recomendado em 1597 na lei filipina, ao mesmo tempo que se recomendou o

uso de “Vossa Senhoria” para o tratamento de duques, marqueses, condes e autoridades religiosas. O autor explica que houve um processo de mudança semântica da forma “senhor” com uma extensão do seu sentido (*homem idoso* > *homem possuidor de bens e pessoas* > *homens poderosos* > *homens de respeito*). Deste modo, Ramos (2011) traça a seguinte cronologia de uso desta forma: no século XVI é usado no tratamento ao rei, no século XIX expande-se na sociedade, passando a ser atestado na fala do povo. Na atualidade, Scherre *et.al.* (2015, p. 136) expõem que as formas “senhor/a” são utilizadas para o tratamento com pessoas mais velhas ou menos conhecidas, indicando respeito e/ou distância. Entretanto, este uso está mudando e muitos jovens já não tratam seus pais por senhor/senhora, a depender da região geográfica.

Com a colonização portuguesa no Brasil, as formas de tratamento para 2ª pessoa sofreram modificações em seus usos, diferenciando-se gradativamente da metrópole. Lopes (2008) enfatiza que a forma “Vosmecê”, “mecêa”, “vosse”, “você” e a própria forma “Vossa Mercê” chegaram no Brasil sem o valor cortês do século XIII-XIV. A autora pontua que a forma “você” passa a ser produtiva nas relações assimétricas, de superior a inferior e, a partir do século XIX, a coorrência entre o tu/você para relações íntimas e solidárias passa a ser maior. No período da colonização brasileira por Portugal, segundo Menon (1995), o processo de arcaização do pronome “vós” já havia começado na metrópole, assim como a mudança fonética e de valor da forma de tratamento “Vossa Mercê”, que já era utilizada entre os não-nobres em Portugal, fato que pode ter contribuído para a expansão de uso do “você” como forma de tratamento íntimo em muitas regiões brasileiras.

Menon (1995) assevera que, no Português Brasileiro, o par pronominal “você/vocês” passou a coocorrer com o antigo par “tu/vós”, suplantando primeiro a forma “vós”, o qual, atualmente, restringe-se a usos específicos, por exemplo, em textos religiosos. Contudo, o antigo uso respeitoso do plural continua a existir nessa nova forma em determinadas situações, tal como pedir informações à um funcionário de uma empresa por telefone (ex. Vocês fornecem o produto X?). Por sua vez, a coocorrência entre “tu/você” persiste em diversas regiões brasileiras, embora haja o predomínio da forma “você”, principalmente, na área central do país (ver figura 8). Neste sentido, Castilho (2014, p.479) indica duas principais tendências de uso das formas de tratamento para 2ª pessoa no Português Brasileiro: (i) onde o pronome “tu” continua vigente, o uso da forma “você” expressa distanciamento; (ii) onde há o uso expandido do “você” aos diversos contextos interacionais, pode ocorrer o uso de “tu” quando se quer expressar distanciamento, embora os usos de “tu” e “você” sejam bem mais diversificados nas regiões brasileiras, conforme apresenta Scherre *et. al.* (2015, p. 142):

Figura 8 - Mapa com subsistemas dos pronomes de 2ª pessoa “você” e “tu” no Português Brasileiro



Fonte: (SCHERRE *et. al.*, 2015, p. 142).

Através da distribuição do uso das formas “tu” e “você”, nas diferentes regiões brasileiras, proposto por Scherre *et.al.* (2015), nota-se a existência de seis subsistemas, os quais sintetizamos no Quadro 5 (a seguir). Os autores propõem esta divisão com base em pesquisas sociolinguísticas variacionistas sobre o tema e afirmam que os aspectos sociais, tais como o gênero do falante, a faixa etária e a escolarização, além dos aspectos interacionais e linguísticos, tais como tipo de discurso (direto ou relatado) e referência (genérica ou específica), grau de intimidade com o interlocutor etc., podem ter papéis importantes na escolha de uma forma ou outra (SCHERRE *et.al.*, 2015, p.135-136). Tal fato coincide com o exposto por Menon (2000) ao ponderar que a distribuição das variantes “tu” e “você”, em algumas regiões do Brasil, não se justifica meramente por questões geográficas ou diatópicas.

Quadro 9 – Subsistemas dos pronomes “tu” e “você” no Português Brasileiro

Subsistema só você	Uso exclusivo das variantes <i>você/cê/ocê</i> , ocorrendo na Região Centro-Oeste (exceto Distrito Federal); na Região Sudeste, na maior parte de Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo; na Região Nordeste, a capital baiana; na Região Norte, a parte central, sul e sudeste de Tocantins; e, na Região Sul, Paraná.
Subsistema mais tu com concordância baixa	Frequência do uso de “tu” acima de 60% com concordância verbal abaixo de 10%. É encontrado na Região Norte, em Amazonas (por exemplo, Tefé), e na Região Sul, o estado do Rio Grande do Sul (por exemplo, as cidades de Porto Alegre e Flores da Cunha).
Subsistema mais tu com concordância alta	Uso médio de “tu” acima de 60%, com concordância verbal entre 40% e 60%. Este subsistema é encontrado na Região Norte, no estado do Pará (Belém e Mocajuba) e na Região Sul, no estado de Santa Catarina (por exemplo, Florianópolis).
Subsistema tu/você com concordância baixa	Uso médio de “tu” abaixo de 60% com concordância verbal abaixo de 10%. É encontrado na Região Nordeste (norte e nordeste do estado do Maranhão), Norte (algumas partes de Tocantins) e Sul (nas cidades de Chapecó e Concórdia,

	em Santa Catarina).
Subsistema tu/você com concordância média	Uso de “tu” abaixo de 60% com concordância verbal de 10 a 39%. Encontra-se nas regiões Norte (Manaus, Amazonas) e Sul (Blumenau e Lages, em Santa Catarina), e nas capitais de diversos estados nordestinos, tais como Teresina (Piauí), João Pessoa (Paraíba), Recife (Pernambuco), Fortaleza (Ceará).
Subsistema você/tu sem concordância	Uso de tu com 1% a 90% sem concordância verbal. Apresenta-se na região Centro-Oeste, no Distrito Federal, e na Região Sudeste, no estado do Rio de Janeiro, Santos – SP, São João da Ponte- MG. Já na Região Norte, em Roraima e no Acre, e na Região Nordeste, Feira de Santana, Sapé, Rio de Contas e Poções na Bahia, além de Bacabal, Balsas, Pinheiro e Alto Parnaíba no Maranhão.

Fonte: Scherre *et.al.* (2015).

Diante da divisão apresentada por Scherre *et.al.* (2015), notamos a complexidade da variação no uso das formas de tratamento do Português Brasileiro nas distintas regiões do país. Os autores expõem o seguinte: “O fato é que qualquer uma das quatro formas “você”, “cê”, “ocê” ou “tu” pode ter emprego diferenciado, a depender da área geográfica [...]” (SCHERRE *et.al.*, 2015, p. 136). Além disso, eles expõem que as variantes “o senhor/a senhora” são utilizadas em interações com pessoas mais velhas ou menos conhecidas e indicam respeito ou distância. Porém, atualmente, os jovens já não usam estas variantes para o trato com os pais, fato que, também, pode variar segundo o eixo geográfico. Há, ainda, a variante nula, isto é, quando não se explicita a forma de tratamento, a qual aparece basicamente em duas situações, no Português Brasileiro: 1. Após as formas pronominais explícitas serem enunciadas, em decorrência da sequência discursiva; 2. No início do enunciado como forma de esquiva, quando não se sabe exatamente qual tratamento utilizar com o interlocutor.

Sobre o estudo da variação nas formas de tratamento, Camacho (2015, p. 167) pontua que, no Brasil, há uma tendência para a abordagem diacrônica e que, geralmente, as fontes para obtenção dos dados são obras literárias. Porém, há, também, pesquisas ancoradas em dados sociolinguísticos reais, provenientes de testes de percepção, questionários, dados de entrevistas sociolinguísticas, entre outros. Assim, como forma de explicar melhor a variação linguística nos usos das formas de tratamento em diferentes regiões brasileiras, elencamos algumas pesquisas variacionistas, a seguir.

Iniciemos pela Região Norte brasileira. Esta, segundo Scherre *et. al.* (2015, p.144), pode ser bem diversificadas. Os autores explicitam que o estado do Tocantins pode apresentar o “subsistema só você”, mais ao sul, na fronteira com Goiás, e o “subsistema tu com concordância baixa (menos de 10%)”, ao norte. Já, no estado do Amazonas, os autores afirmam que há a presença dos subsistemas “mais tu com concordância baixa (menos de 10%)” e o “subsistema tu/você com concordância baixa (entre 10% e 39%)”, respectivamente, em Tefé e em Manaus. Além disso, os estados do Acre e Roraima são representantes do

subsistema tu/você sem concordância. Por sua vez, no Pará, os autores expõem que a capital, Belém, utiliza o “subsistema tu/você com concordância alta (entre 40% e 60%)”.

Oliveira (2009, p. 10) destaca que em Belém do Pará há uma concorrência entre as formas “tu” e “você”, além disso, afirma que, no tratamento de filhos para pai, o uso do “tu” é majoritário, seguido das formas “o senhor” e “você”. Já no tratamento de pai para filho, a forma “tu” é a mais recorrente. Também, sobre o uso das variantes “tu” e “você”, Costa (2013) faz um estudo com seis capitais da região norte e chega a conclusão de que há a alternância das duas variantes. Mas, nas capitais Belém, Manaus e Rio Branco prevalece o uso de “tu”, e nas capitais Boa Vista, Macapá e Porto Velho o uso do pronome “você”. Quanto aos grupos de fatores, o autor destaca que o grupo escolaridade não influenciou na escolha das variantes, tampouco o gênero e a faixa etária do falante, possuindo influencia os fatores tempo verbal, localidade e explicitação do sujeito.

Na região Nordeste, Scherre *et. al.* (2015) afirmam que há, também, muita diversidade, principalmente, no estado da Bahia e no Maranhão, uma vez que a capital baiana apresenta o subsistema só você, mas é registrado em muitas cidades baianas e localidades rurais o subsistema você/tu sem concordância, por exemplo, em Feira de Santana, Sapé, Rio de Contas, Santo Antônio, etc. No estado do Maranhão, há a ocorrência do subsistema tu/você com concordância baixa (menos de 10%) nas cidades de Imperatriz e Pinheiro, além do subsistema tu/você com concordância média (entre 10% e 39%) em São Luís e, ainda, o subsistema você/tu sem concordância em Bacabal e Tuntum, na parte central, e em Balsas e Alto Parnaíba, ao sul.

Para os autores, as capitais dos estados do Piauí, Ceará, Paraíba e Pernambuco utilizam o subsistema tu/você com concordância média (entre 10% e 39%). Sobre estas, Guimarães (2014) faz um estudo acerca das formas de tratamento pronominais e nominais utilizadas na capital do Ceará e constata o seguinte para as formas pronominais: houve 47,2% de dados com o pronome “tu”, além de 46, 5% para a forma você, 2% para a forma “cê”, 1% para a forma “ocê” e 4,3% para a forma “senhor”. Os fatores mais relevantes foram: a entonação interrogativa para o “tu”, a escolaridade mais baixa para o “cê” e o tipo de relato (reportado) para “o(a) senhor(a)”. A autora, ainda, expõe que o uso de “tu” e “você” ocorre em interações solidárias, ao contrário da forma “o(a) senhor(a)”; o uso da forma “cê” é escasso e a forma “ocê” praticamente não ocorre. Também, Oliveira (2009) destaca que, em Fortaleza, o pronome “você” não substitui completamente o “tu” e que independente da classe social ou da escolaridade dos falantes, a forma “tu” fará concordância com verbos em 3ª pessoa do singular.

Por sua vez, a Região Sudeste, para Scherre *et.al.* (2015, p. 143), exibe um comportamento uniforme, com a predominância do subsistema só você. Porém, os autores ressaltam que na cidade do Rio de Janeiro e na cidade de São João da Ponte, no norte de Minas Gerais, há a presença do subsistema você/tu sem concordância. Sobre a situação do tratamento “tu” e “você” na cidade do Rio de Janeiro, Silva (2011) apresenta um percurso histórico, com base em estudos variacionistas de *corpora* sincrônico e diacrônico, no qual o pronome “tu” tem um percurso de queda e recuperação. Nas palavras da autora: “O fato é que, atualmente, no conjunto de uma descrição dos falares brasileiros, essa forma não pode mais ser citada como restrita a dialetos sulistas” (SILVA, 2011, p. 259).

No que se refere ao estado de São Paulo, há predominância do subsistema só você, porém, na cidade de Santos, há o registro médio de 29% de usos do “tu”, variando a depender do tipo de gravação, se oculta ou não (SCHERRE *et.al.*, 2015, p. 160). Já na cidade de São Paulo, Nascimento (2011) estuda o uso dos pronomes de tratamento “você” e “cê”, em dois períodos de tempo, 1970 e 2000, concluindo que em ambos os períodos a forma pronominal plena “você” é mais frequente que a forma reduzida “cê”, além disso, indica que houve um aumento de apenas 2% no uso da variante reduzida em 30 anos, evidenciando estabilidade nessa variante. Os fatores relevantes na escolha de uma variante ou outra foram: (i) escolaridade alta (nível superior) para a forma “você”; (ii) gênero feminino para a forma “cê” em referência específica; (iii) faixa etária mais jovem para a forma “cê”; e (iv) o grau de intimidade entre os interlocutores, favorecendo o uso da forma “cê” entre familiares e amigos. Este comportamento é semelhante ao encontrado na pesquisa de Gonçalves (2008), para a região de Minas Gerais. Para o autor, a variação linguística entre as formas “você”, “cê” e “ocê” é uma variação estável e que, de acordo com uma abordagem interacional, a variante “você” funciona como um pronome de poder e as variantes “cê” e “ocê” como formas solidárias.

Na Região Centro-Oeste, Scherre *et. al.* (2015, p. 146) asseveram que há predominância do subsistema só você para Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, com exceção do Distrito Federal (DF), que, possivelmente, a partir da década de 2000 evidencia a entrada do subsistema você/tu sem concordância. Ainda, os autores afirmam que o DF passou por um processo de nivelamento dialetal com a atuação dos candangos (não nascidos em Brasília) e dos brasilienses, além do intenso fluxo migratório da região. Também, neste subsistema, nunca há concordância canônica com o pronome “tu”, além disso, esta variante não ocorre como primeira opção nas relações interacionais iniciais entre não-pares e/ou não-íntimos. Scherre e Yacovenco (2011, p. 134), sobre o uso do “tu” no DF, afirmam que é de

difícil registro em entrevistas sociolinguísticas, sendo necessárias outras formas de capturar dados desta variante, tal como gravações ocultas. A variante “tu”, segundo as autoras, no DF não é um traço de identidade geográfica, como é na Região Sul, mas, sim, um traço de interação solidária, intimidade ou relação simétrica, uso semelhante ao da cidade do Rio de Janeiro.

É importante mencionar, ainda, que o uso da forma “você” é de baixo índice na variedade rural de fala goiana, igualmente na fala mineira, conforme os registros de pesquisas pontuadas por Scherre *et. al.* (2015, p. 148). Da mesma forma, os autores ressaltam que, geralmente, o uso da variante “ocê” é normalmente considerado um traço típico do mineiro, goiano ou fala rural, porém, o seu uso não foi tão alto em amostras rurais, além disso, pode ser encontrado, inclusive, em áreas urbanas destas regiões. Assim, os autores concordam que neste fato entra em jogo a percepção do “ocê” como traço típico da fala rural mineira ou goiana, pois os percentuais de uso desta forma nos estados que fazem fronteira com esta região são ínfimos.

Por último, sobre a Região Sul, Scherre *et. al.* (2015, p. 145) atestam que há grande diversidade de subsistemas de tratamento pronominal. Por exemplo, o estado do Paraná é representante do subsistema só você, enquanto o estado do Rio Grande do Sul apresenta o subsistema mais tu com concordância baixa (menos de 10%), em sua capital e em outras cidades. Já o estado de Santa Catarina contém o subsistema mais tu com concordância alta (entre 40% e 60%), em Florianópolis (Ribeirão da Ilha), além do subsistema tu/você com concordância baixa (menos de 10%), em Chapecó e em Concórdia, e o subsistema tu/você com concordância média, em Blumenau e em Lages. Sobre a variação no uso dos pronomes “tu” e “você” em Santa Catarina, Coelho e Görski (2011) expõem resultados de análises de dados de fala e escrita sincrônicos e diacrônicos. As autoras concluem que, na fala catarinense, há uma diferença acentuada entre a região litorânea e a do planalto, na qual Florianópolis usa preferencialmente “tu” e Lages usa mais correntemente o “você”, mas há um número significativo de informantes que têm os dois subsistemas pronominais. Também, concluem que a variante “tu” continua sendo utilizada nas situações familiares e que os florianopolitanos, provavelmente, utilizam mais esta forma por influência portuguesa. Já a variante “você” é usada nas relações de poder, possivelmente por influências externas à comunidade, como um conhecimento socialmente adquirido ou aprendido.

Por outro lado, nos dados escritos de peças teatrais, Coelho e Görski (2011, p.285) encontram evidências de que o pronome “você” foi implementado gradativamente e se expande a todas as situações de uso (familiares e não-familiares). As autoras asseveram que

nestes dados foram explicitados dois subsistemas distintos: 1. Tuteamento (mais antigo), usado preferencialmente nas relações simétricas, com concordância de clíticos e possessivos em 2ª pessoa, marcado com formas verbais exclusivas, sujeito nulo e ordem de sujeito variável; 2. Voceamento (mais novo), usado preferencialmente em relações simétricas, com clíticos e possessivos de 2ª e 3ª pessoas, marcado com formas verbais neutras e sujeito verbal preenchido com ordem SVO. Souza (2011), também, investiga a variação nas formas de tratamento em peças teatrais florianopolitanas do século XIX e XX, no que tange à representação de poder e solidariedade. A autora chega aos seguintes resultados: (i) a forma “tu” seria utilizada em relações solidárias; (ii) a forma “senhor/a” seria utilizada para indicar o polo de poder, segundo os postulados de Brow e Gilman (1960); e, (iii) a forma “você” estaria fluando entre estas duas dimensões.

No entanto, como destacam Scherre e Yacovenco (2011, p. 133), na região sul do Brasil, a variante “tu” é de fácil registro em entrevistas sociolinguísticas labovianas, além disso, explanam que há uma forte ligação entre o uso desta variante com a marca de identidade geográfica dos falantes. Assim, estas autoras consideram que há variação estável entre as variantes “tu” e “você” nesta região, defendendo que o uso do “tu” é interno ao sistema e que o efeito da faixa etária está associado à formalidade e informalidade e à polidez, diferentemente do que ocorre na região Nordeste (interior da Bahia e no estado do Maranhão), na qual a faixa etária pode revelar uma mudança à maior intensidade do pronome “tu”. As autoras concluem que apesar do comportamento diferenciado entre os falantes das regiões brasileiras acerca do uso do “tu” e do “você”, com variação estável na Região Sul e mudança abaixo do nível de consciência social nas regiões Norte e Nordeste, há uma nítida tendência do uso do pronome “tu” por mulheres do que por homens. De igual forma, não há uma associação clara de prestígio ou de desvio das normas pre-estabelecidas em relação às formas “tu” e “você”, porém esta associação pode se dar, às vezes, devido à questão da não concordância verbal com o pronome “tu”.

Também, é necessário ponderar que a variação nas formas de tratamento pronominais do Português Brasileiro resulta em misturas entre o paradigma pronominal de 2ª e 3ª pessoas, no que tange aos possessivos e pronomes complemento. Além disso, entra em questão a explicitação ou não do sujeito. Estes aspectos podem ser verificados na pesquisa de Lopes, Marcotulio e Rumeu (2011), que, ao analisar as formas de tratamento utilizadas em bilhetes amorosos do século XX de uma carioca, concluíram que: (i) Os possessivos, seguidos dos pronomes-complemento não preposicionados, mostram-se como os contextos de maior resistência à utilização de formas relacionadas ao “você”; (ii) As posições de pronome sujeito

e pronome complemento preposicionado favorecem o uso da forma “você”; (iii) O tipo de sujeito preenchido favorece a forma “você”, enquanto o “tu” aparece com maior frequência nos contextos de sujeito nulo; (iv) Destinatário íntimo e teor das cartas de cunho afetivo favorecem o uso do “tu”, enquanto as cartas de teor mais formal e assuntos sérios favoreciam a forma “você”.

Apresentamos, a continuação, um quadro-resumo acerca dos usos diacrônicos e diatópicos das formas de tratamento no Português Brasileiro. Ressaltamos que é um quadro geral e resumido, elaborado com base nas pesquisas elencadas nesta seção.

Quadro 10 - Usos diacrônicos e diatópicos das formas de tratamento no Português Brasileiro

Pron.	Séculos	Região Norte	Região Nordeste	Região Sudeste	Região Centro-Oeste	Região Sul
Tu	XIX - XX	A coocorrência entre o tu/você para as relações íntimas e solidárias passa a ser maior no Brasil (LOPES,2008). O “tu”, em peças florianopolitanas, é utilizado em relações solidárias (SOUZA, 2011). E, Lopes, Marcotulio e Rumeu (2011) asseveram que, nas cartas de uma carioca, quando o destinatário é íntimo e o tema é de cunho afetivo favorece o uso do pronome “tu”.				
	XXI	Uso do “tu” para interações simétricas e íntimas. No norte de Tocantins e no estado do Amazonas há o subsistema mais tu com concordância baixa. Em Belém do Pará o subsistema tu/você com concordância alta é predominante (SCHERRE <i>et.al.</i> , 2015).	Uso do “tu” para interações solidárias ou íntimas. Na capital de Maranhão, há o predomínio do subsistema tu/você com concordância média, igualmente, nas capitais de Piauí, Ceará, Paraíba e Pernambuco (SCHERRE <i>et. al.</i> , 2015). Em Fortaleza os pronomes você e “tu”, independente do nível social e escolaridade do falante fazem concordância com verbos na 3ª pessoa (OLIVEIRA, 2009).	Na cidade do Rio de Janeiro e em São João da Ponte, ao norte de Minas Gerais, há a presença do subsistema você/tu sem concordância. Na cidade de Santos, dependendo do tipo de gravação, encontra-se dados com o pronome “tu” (SCHERRE <i>et. al.</i> , 2015).	A partir da década de 2000, o DF evidencia a entrada do subsistema você/tu sem concordância devido ao fluxo migratório. O pronomes “tu” é um traço de interação solidária, íntima ou simétrica, mas não é primeira opção nas relações interacionais iniciais entre não-pares ou não-íntimos (SCHERRE E YACOVENCO, 2011).	A variante “tu” é de fácil registro em entrevistas labovianas e consiste numa marca de identidade geográfica (SCHERRE E YACOVENCO, 2011). No Rio Grande do Sul, há o subsistema mais tu com concordância baixa. Em Santa Catarina há presença do subsistema mais tu com concordância alta (Florianópolis) e os subsistemas tu/ você com concordância média (Lages) e baixa (Chapecó).
	XIX - XX	A coocorrência entre o tu/você para as relações íntimas e solidárias passa a ser maior no Brasil (LOPES,2008). Ovocê, em peças florianopolitanas, flutua entre as dimensões de poder e solidariedade (SOUZA, 2011). E, Lopes, Marcotulio e Rumeu (2011)				

		asseveram que, nas cartas de uma carioca, as posições de sujeito e complemento preposicionado favorecem a forma de tratamento “você”.				
Você Cê Océ	XXI	No Acre e em Roraima predomina o subsistema tu/você sem concordância. Nas capitais Boa Vista, Macapá e Porto Velho predomina o uso do “você” (COSTA, 2013).	Ocorre em situações solidárias. Na capital Baiana há o predomínio do subsistema só você (SCHER-RE <i>et. al.</i> , 2015). Na capital do Ceará essa forma coocorre com o pronome “tu”, a variante “ce” é escassa e favorecida pela pouca escolaridade do falante, o “ocê” não ocorre (GUIMARÃES, 2014).	Há a predominância do subsistema só você. Na cidade de São Paulo a forma pronominal “você” é mais frequente que a variante “cê”, esta é favorecida pelos mais jovens, entre familiares e por falantes de gênero feminino (SCHER-RE <i>et. al.</i> , 2015). Em Minas Gerais o “você” funciona como um pronome de poder, e o “cê” e “ocê” como formas solidárias	Há predominância do subsistema só você em Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A forma “você” é de baixo índice na fala rural goiana. A variante “ocê” tem pouco percentual de uso em amostras rurais dessas regiões, além disso é encontrada, inclusive em áreas urbanas (SCHER-RE <i>et. al.</i> , 2015).	O estado do Paraná apresenta o predomínio do subsistema só você. (SCHER-RE <i>et. al.</i> , 2015). A variante “você”, na fala catarinense, é usada nas relações de poder, possivelmente, por influência externa à comunidade (COELHO E GÖRSKI, 2011).
Senhor (es)/ senhora (s)	XIX - XX	No século XIX expande seu uso nas diversas classes sociais (RAMOS, 2011). Também, segundo Souza (2011), em peças florianopolitanas, a forma “senhor/a” é utilizada para indicar o polo de poder.				
	XXI	Utiliza-se em contextos formais para tratar a dois ou mais interlocutores (CASTILHO, 2014, p. 477). Também, é usada para tratar pessoas mais velhas, menos conhecidas ou indicar respeito, a depender da região, muitos jovens não usam este pronome para dirigir-se a seus pais (SCHERRE <i>et. al.</i> , 2015). Por exemplo, em Belém do Pará o uso do “tu” é majoritário no tratamento de filho para pai (OLIVEIRA, 2009).				
Vós	XIX - XX	O processo de arcaização do <i>vós</i> já tinha começado na metrópole e prosseguido ao Brasil (MENON, 1995).				
	XXI	Uso restringido a contextos específicos, por exemplo, textos religiosos (CASTILLO, 2014).				
Vocês	XIX - XX	O par pronominal <i>você/vocês</i> passa a coocorrer com o antigo <i>tu/vós</i> . Logo, a forma “ <i>vós</i> ” é suplantada por “ <i>vocês</i> ” para tratar dois ou mais interlocutores (MENON, 1995).				
	XXI	A forma “ <i>vocês</i> ” e suas variantes “ <i>ocês</i> ” e “ <i>cês</i> ” são utilizadas para tratar dois ou mais interlocutores, no registro informal (CASTILHO, 2014, p. 477).				

Fonte: Autoria Própria, com base nos autores explicitados no texto.

A partir do exposto, nota-se que o Português Brasileiro, também, apresenta ampla variação linguística nos usos das formas de tratamento pronominais. Discorremos acerca da evolução histórica no uso das formas de tratamento pronominais e verificamos que houve um percurso semelhante ao ocorrido na Língua Espanhola, porém, com as suas diferenças e especificidades, pois, por exemplo, na Língua Portuguesa, o “*Vossa Mercê*” evoluiu ao pronome “*você*” com a perda de seu valor honorífico, convertendo-se em um pronome de

tratamento utilizado em relações simétricas. Por outro lado, o “*Vuestra Merced*” evoluiu ao “*usted*”, o qual manteve, em muitas regiões hispano-falantes, o seu valor de respeito, poder e distanciamento com o interlocutor. Tal aspecto, nem sempre é levado em consideração ao traduzir textos do Espanhol para o Português Brasileiro, fato que pode causar falhas na compreensão do receptor meta e até problemas de comunicação na tradução. Desta forma, na próxima subseção, tratamos sobre as opções tradutórias das formas de tratamento do Espanhol para a Língua Portuguesa do Brasil.

3.3 Opções Tradutórias das formas de tratamento do Espanhol para o Português Brasileiro

Os usos das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa na Língua Espanhola e na Língua Portuguesa, como vimos, são influenciados por diversos fatores, inclusive, fatores diatópicos. Por exemplo, ao traduzir um texto literário escrito em uma determinada variedade linguística, o tradutor terá que lidar com os usos e formas de tratamento pronominais naquela língua, além da língua meta, tomando decisões que podem influenciar a compreensão do texto. Sobre este aspecto, Masello (2011) expõe que os usos das formas de tratamento podem fazer parte dos recursos do autor para representar as interações e as relações de poder. Logo, as decisões do tradutor dependerão da análise que ele realize acerca do peso discursivo e da interação com o plano ideacional de uma determinada variante.

Considerando esta questão, nesta subseção, não objetivamos elencar correspondências entre as formas de tratamento pronominais da Língua Espanhola e da Língua Portuguesa, mas refletiremos algumas especificidades que podem ser levadas em consideração na hora de sua tradução. Para tanto, retomamos alguns estudos sobre a tradução das formas de tratamento pronominais entre estas línguas, tais como: Cintrão (2002), Masello (2011) e Ugartemendía (2015). Além de aspectos contrastivos entre as Línguas Espanhola e Portuguesa, sistematizados por Contreras (1998), Eres Fernández e Flavian (2007) e Fanjul (2014).

Primeiramente, apresentamos a pesquisa de Cintrão (2002) que problematiza a tradução de quatro livros didáticos de ensino de religião católica, do Espanhol peninsular para o Português de São Paulo. A autora expõe que os textos a serem traduzidos eram divididos em três blocos de gêneros textuais, os quais condicionavam escolhas diferentes no momento de traduzir as formas de tratamento. Assim, havia casos em que no Espanhol peninsular era sempre o pronome “*tú*”, mas, na tradução, a depender do gênero textual, poderia corresponder

ao pronome de tratamento “você” (em textos com linguagem coloquial), ou a um “tu” em textos bíblicos e a um “vós” (dirigido a uma só pessoa) em orações. Também, existiam casos em que no Espanhol peninsular utilizava-se o pronome “*vosotros*”, mas na tradução se desdobrava em um “vocês” ou em um “vós” (com valor de plural).

A partir desta análise, Cintrão (2002) chama a atenção para o perigo da generalização do uso das formas de tratamento pronominais, afirmando ser problemática a equivalência fixa entre as variantes do Espanhol peninsular “*tú*” e “*usted*” e o “você” e “senhor” do Português de São Paulo. A autora esclarece que os usos destas formas, no Português de São Paulo, podem ser condicionados, também, pelos gêneros textuais. Fato semelhante, segundo a autora, pode ser encontrado na Argentina, uma região *voseante*, mas que permite o uso da forma de tratamento “*tú*” em gêneros textuais específicos, tais como: jogos infantis de faz-de-conta, lápides e poemas. Ainda, a autora reflete sobre a complexidade oriunda da tradução do tratamento pronominal entre pai e filho, pois no Espanhol Peninsular há uma tendência ao uso do pronome “*tú*”, mas no Brasil há grande variação regional, de classe social e, inclusive, de opções individuais. Portanto, a relação entre pai e filho constitui um aspecto complexo para a tradução, visto que envolve a proximidade familiar, o respeito e a hierarquização institucionalizada socialmente. A partir do exposto, a autora conclui que as formas de tratamento carregam, mais que outras partes do sistema linguístico, a carga dos conflitos sociais e de interesses, além de várias tensões afetivas.

No âmbito da tradução literária, Masello (2011) analisa a tradução uruguaia da obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (1911), de Lima Barreto, no que se refere à tradução das formas de tratamento. A autora expõe que a variação linguística no uso das formas de tratamento do Português do Brasil e do Espanhol Uruguaio, com combinações diacrônicas, diatópicas e diastráticas, influencia a tomada de decisão do tradutor.

Na versão desta obra para o Espanhol Uruguaio, a tradutora realizou as seguintes correlações no par linguístico Português-Espanhol: 1. No tratamento entre Quaresma e seu chefe, por variar entre as formas “Vossa Excelência” e “senhor”, optou-se por nivelar o tratamento entre ambas as personagens através do pronome “*usted*”; 2. Ao traduzir a forma de tratamento “Seu”, transformação do pronome “senhor” anteposto a nomes próprios como forma respeitosa de tratamento na linguagem coloquial, preferiu-se o pronome de tratamento Espanhol “Don”, já que este possui os mesmos matizes de uso no Espanhol Uruguaio; 3. No tratamento assimétrico de inferior para superior “sá dona” ou “dona”, escolheu-se a nivelação desses tratamentos através da forma “*usted*”; e 4. As formas de tratamento entre Maria Rita e Quaresma, tais como “Sô Coroné”, “nhã”, “Ioiô”, “sinhô”, “velha”, “você”, “titia”, devido a

possuir conotações sócio históricas de um passado escravista no Brasil, optou-se por traduzir literalmente, destacando-as através de letras cursivas e com a inserção de explicações em notas de rodapé.

Através destas escolhas tradutórias, Masello (2011) postula que uma aproximação comparativa entre os subsistemas de tratamento de cada língua não seria um instrumento suficiente para a tradução, uma vez que no processo tradutório não se decide simplesmente por um determinado paradigma temporal ou regional e troca-se mecanicamente para o da outra língua. Na tradução das formas de tratamento, além de averiguar os paradigmas de tratamento pronominal mais usuais, é necessário considerar o contexto de interação e examinar a oposição entre poder e solidariedade.

Masello (2011) faz referência ao fato de que, na tradução literária, o tradutor não ibérico opta por determinados subsistemas em sua variedade ou mesmo de outra variedade. Tal fato é recorrente em traduções latino-americanas que, muitas vezes, ao invés de escolher sua própria variedade, opta pela variedade peninsular devido ao maior prestígio editorial ou pela crença de que alcançará um público maior.

Corroborando esta questão, Ugatermendía (2015) expõe que os tradutores latino-americanos concebem as suas variantes inadequadas ou inapropriadas para veicular a tradução de um discurso solene. A autora aponta que, ao traduzir textos clássicos greco-latinos, tais tradutores utilizam a variedade peninsular, visando a alcançar um tom solene, como se esta variedade fosse mais “cultura” que as outras. Porém, as obras clássicas traduzidas com a variedade peninsular, usadas em escolas, tornam-se complexas para os alunos hispano-americanos, por distanciar-se das variedades latinas, principalmente, pelo uso do “*vosotros*” e seu paradigma verbal e pronominal.

Por último, a autora defende que a tradução destes textos clássicos, tal como o caso específico do texto de Cícero para o Espanhol “rio-platense”, não deve ser guiada pelo tom solene, mas pelo contexto em que se realiza, uma vez que o uso de “*vosotros*” em tais textos não indicaria solenidade, pois, para os leitores ibéricos, este pronome faz parte do paradigma pronominal de tratamento informal, no plural.

Com base nas três autoras supracitadas, podemos tecer as seguintes considerações na hora de traduzir as formas de tratamento pronominais no par linguístico Espanhol-Português: i) o gênero textual pode influenciar os usos de variantes específicas das formas de tratamento; ii) o tratamento pronominal entre pai e filho torna-se um aspecto complexo para a tradução, uma vez que envolve a proximidade familiar, o respeito e a hierarquização institucionalizada socialmente, podendo variar historicamente, diatopicamente e socialmente; iii) a variação

linguística diacrônica, diatópica e diastrática nas formas de tratamento, em ambas as línguas, influencia a tomada de decisão do tradutor, além do contexto interacional e das relações de poder e solidariedade entre os falantes ou personagens; iv) a escolha de um sistema de tratamento pronominal para a tradução, mais que considerar o valor prestigioso de uma variedade, deve levar em conta o contexto da tradução e seus receptores.

Vale destacar, ainda, que a proximidade entre as línguas Espanhola e Portuguesa deve ser considerada na hora de traduzir, inclusive, na tradução das formas de tratamento pronominais. Neste viés, Eres Fernández e Flavián (2007) defendem a importância dos estudos contrastivos para a prática da tradução e exemplificam alguns casos de interferências presentes na tradução de textos técnicos do par linguístico Espanhol-Português, além de falhas na tradução, causadas pelo desconhecimento de teorias da tradução ou de aspectos linguístico-culturais das línguas envolvidas. As autoras concluem que as interferências entre estes dois idiomas são quase incontroláveis, pois são línguas muito próximas em sua origem e possuem variedades e registros diversos dentro de um mesmo país, devido a razões históricas e culturais. Por conta disso, as autoras defendem que os profissionais que traduzem estas línguas procurem amenizar as interferências da LE ou LM, sem prejudicar a comunicação e a correção linguística.

Para Cintrão (2006), a sensação de proximidade entre o par linguístico Espanhol-Português Brasileiro gera um maior nível de automatismo e decodificação que induz o aprendiz a se valer de mais empréstimos da LM para produzir ou interpretar textos na LE. Porém, estas línguas possuem pontos de distância para além dos “falsos amigos”, tais como, a colocação pronominal, conjugações verbais, diferenças de frequência da voz passiva com o “se”, construções de orações condicionais. Inclusive, os usos das formas de tratamento, com toda a sua implicação para a coesão textual, com suas variações no tempo, na geografia hispânica e nos diferentes domínios discursivos (CINTRÃO, 2006, p. 181).

Assim, na visão da autora, as distâncias culturais e discursivas entre estas línguas não serão resolvidas com o uso de dicionários ou glossários, mas com um contato atento entre ambas as línguas, a fim de desconstruir a sensação de compreensão automática gerada, especialmente, pelas semelhanças de base lexical. Com isso, a autora defende uma maior atenção e reflexão contrastiva nos níveis sintático, discursivo e cultural destas línguas, por parte dos tradutores desse par linguístico e aprendizes, a fim de desmobilizar a tendência de processamentos automáticos.

Este processamento automático pode ser observado na tradução literal da forma de tratamento “você” por “*usted*”, realizada por aprendizes brasileiros de Espanhol. Como

ressaltam Campos e Rodrigues-Moura (1998), há confusão em relação ao uso do pronome *usted*, sendo utilizado de forma generalizada e desconsiderando o seu caráter de distanciamento e formalidade, na maioria dos países hispânicos. Muitos autores justificam este uso do *usted* pela analogia com o pronome “você”, do Português Brasileiro, também, utilizado com formas verbais de terceira pessoa e de uso estendido em muitas regiões brasileiras como tratamento informal. Tal confusão é exemplificada por Fanjul (2014), ao analisar um panfleto da campanha publicitária de uma rede brasileira de supermercados em 2008, cujo slogan era: “O que faz você feliz?”. Este slogan foi traduzido ao Espanhol da seguinte forma: “*Qué hace usted feliz?*”.

O autor destaca que a tradução literal do pronome “você” por “*usted*” pode causar um sério problema de interpretação, posto que este slogan, para o leitor de Língua Espanhola, fora do contexto brasileiro, poderia ter as seguintes interpretações: “Você/O senhor está feliz por quê?” ou “Tem motivos para estar feliz”, e, ainda, poderia interpretar-se como uma pergunta sobre os hábitos: “O que você/o senhor faz quando está feliz?”. O pronome *usted*, na versão do slogan em Espanhol, passa a ser sujeito com caráter de agentividade. Por outra parte, em Português, “você” funciona como objeto direto do verbo “fazer”, indicando alguém afetado positivamente por algo que lhe traz felicidade. Desta forma, seria mais adequada a tradução do slogan ao Espanhol expressando este elemento afetado por pronomes clíticos, por exemplo: “*Qué te hace feliz?*” ou “*Qué le/lo/la hace feliz?*”.

Sobre este tópico, o autor reconhece que, na comparação entre as línguas, principalmente, de línguas tão próximas como o Português e o Espanhol, é necessária uma comparação funcional, além de reconhecer a heterogeneidade linguística. Para ele, ao comparar a ocorrência dos pronomes pessoais com base na norma-padrão, apresentada pelas gramáticas tradicionais, entraria em questão o abismo existente entre os atos de fala reais e uma norma ideal imposta pela escola.

Fanjul (2014, p. 30) ressalta que no PB há maior tendência em explicitar o sujeito, enquanto no Espanhol a explicitação do sujeito tem valor contrastivo ou enfático. Nas palavras de Contreras (1998, p. 59): “Ao comparar o uso dos pronomes em uma oração observamos que em Espanhol não é permitido usar o pronome pessoal quando se deseja, e sim, quando seja necessário, já em Português este fenômeno não acontece.” Assim, é provável que, ao traduzir as formas de tratamento pronominais que funcionem sintaticamente como sujeito, do Espanhol ao PB, tenhamos que explicitar os pronomes no TM em Português, mesmo que estejam ocultos no TB em Espanhol.

Outro aspecto observado por Fanjul (2014, p. 34) refere-se à correferência, a qual no Português Brasileiro faz-se com a explicitação do sujeito, já no Espanhol, por conta de seu sistema flexional, realiza-se por meio da ausência do sujeito. Desta forma, é salutar ponderarmos que, na tradução de gêneros textuais orais ou mais próximos à oralidade, tal como o gênero peça teatral, haja mais ocorrências de pronomes de tratamento, na função sujeito, na versão em PB do que no texto em Espanhol.

Ainda, no que diz respeito às frases interrogativas, o autor salienta que, na maior parte das variedades do Espanhol, seria improvável haver sujeito entre o pronome interrogativo e o verbo (*cómo se sentía usted?*), com exceção de Cuba, Porto Rico e República Dominicana. Em contrapartida, no Português Brasileiro, temos a ordem inversa (Como você se sentia?). Esta observação também é pertinente para a tradução das formas de tratamento, pois, como já exemplificado anteriormente, a posição da forma de tratamento na oração, em ambas as línguas, pode indicar diferentes funções sintáticas, além de sugerir diferentes interpretações.

Com esta seção, encerramos os capítulos teóricos. Deste modo, a seguir, especificamos os aspectos metodológicos desta investigação.

4 METODOLOGIA

4.1 Natureza do Estudo

Concebendo a *verificabilidade*, ou seja, a capacidade de provar que algo é verídico, como fator distintivo fundamental entre o conhecimento científico dos demais conhecimentos, conforme Gil (2008, p.8), é fundamental a classificação metodológica desta pesquisa. Dessa forma, destacamos que esta pesquisa é qualitativa e interpretativa quanto à sua abordagem. Uma parcela considerável da pesquisa qualitativa parte de uma perspectiva interpretativa em relação ao mundo. De acordo com Flick (2009, p.16), esse tipo de pesquisa:

[...] usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão de estudo. Os métodos devem ser adequados àquela questão e devem ser abertos o suficiente para permitir um entendimento de um processo ou relação.

Ademais, no tocante aos objetivos, esta investigação pode ser classificada como exploratória, uma vez que esta, para Gil (2008, p. 28): “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. O autor, também, ressalta que este tipo de pesquisa, junto com as do tipo descritiva, é o mais comumente praticado pelos pesquisadores do âmbito social, preocupados com a atuação prática.

Em relação ao seu delineamento, esta pesquisa configura-se como pesquisa-ação, pois para alcançar nosso objetivo geral, desenvolvemos uma SD com fragmentos de textos teatrais com grupos de aprendizes brasileiros de Espanhol em nível inicial. Para Tripp (2005), a pesquisa-ação é um dos inúmeros tipos de investigação-ação, sendo este um termo genérico para designar qualquer processo que siga um ciclo em que se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre o agir no campo da prática e investigar a respeito dela. De acordo com este autor, esse tipo de pesquisa segue os seguintes passos: planejamento, implementação, descrição e avaliação. Com o objetivo de diferenciar a pesquisa-ação dos demais modos de investigação-ação, Tripp (2005, p. 448) a define como:

[...] “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.).

É importante ressaltar que esta pesquisa se insere na área de Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras. Portanto, objetivamos uma tradução pedagógica, na perspectiva funcionalista, propondo uma interseção com os estudos sociolinguísticos, mediante nosso objetivo geral. Uma vez que o conhecimento da variação linguística é relevante tanto para o âmbito da tradução, como para as demais áreas de estudo da língua, inclusive para seleção de *corpus*. Assim como afirma Camargo (2007, p.13):

A necessidade de corpus para o estudo da língua e da tradução parece, de uma maneira geral, partir da variação intra e interlinguística. Como se sabe, a língua não é um conjunto de rotinas e, sim, um contínuo diversificado de atividades sócio-interativas por meio das quais os indivíduos produzem e trocam sentidos em condições específicas. Desse modo, a variação é incontornável, tornando necessário o uso de corpora não apenas para a observação de atividades linguísticas situadas, mas, sobretudo, para as investigações da linguagem da tradução.

Assim, o *corpus* desta investigação, compor-se-á de fragmentos de peças teatrais e de suas traduções, sendo estas traduções realizadas por estudantes brasileiros de semestre inicial do curso de Letras em Língua Espanhola e suas Literaturas, a partir de uma SD. As peças, selecionadas para a tradução, foram escolhidas observando a presença da variação linguística nas formas de tratamento, entre outros critérios, que serão descritos na seção 4.3.

A seguir, detalharemos o local onde realizaremos este estudo, além dos participantes e instrumentos de coleta de dados.

4.2 Local do Estudo e Participantes da pesquisa

Este estudo se situa na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará. Os dados foram gerados e coletados na Universidade Federal do Ceará (UFC) – Centro de Humanidades I, no Curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas, localizado na Avenida da Universidade, 2853 - Benfica - Fortaleza – CE, CEP 60020-181. Aplicamos a pesquisa na disciplina “Introdução aos Estudos da Tradução em Língua Espanhola” (Ver programa da disciplina nos Anexos), ofertada no segundo semestre, de forma optativa, pela coordenação desse curso de graduação. A disciplina tem carga horária total de 32 horas, resultando em um encontro semanal, durante 16 semanas. Vale destacar que a escolha por alunos(as) matriculados(as) nessa disciplina resulta da aproximação temática dessa com os objetivos da pesquisa. Ademais, essa disciplina consistiu no Estágio de Docência da própria pesquisadora, portanto todo o procedimento da SD foi guiado por ela (e não pelo professor titular da

disciplina), durante a metade da mesma, isto é, 8 semanas (16 h/a).

Por ser uma optativa, estudantes de outros semestres podem participar da disciplina, mas para participar da pesquisa somente foram considerados: 1. Aprendizes brasileiros de Língua Espanhola sem parentes de origem hispânica em primeiro grau; 2. Estudantes em nível A2 (segundo semestre do curso de graduação); 3. Estudantes de ambos os sexos, com o Português Brasileiro como LM; 4. Estudantes regularmente matriculados na disciplina; 5. Estudantes que concordem, de livre e espontânea vontade, a participarem da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes da pesquisa (Apêndice C), exigido pelo Comitê de Ética. Desse modo, são excluídos da pesquisa os estudantes que não atendem a tais critérios.

Salientamos, ainda, que a Disciplina Optativa “Introdução aos Estudos da Tradução em Língua Espanhola”, contexto em que se realizou a SD proposta nesta pesquisa, inicialmente, possuía 46 alunos matriculados. Não obstante, houve doze trancamentos no início do semestre, deste modo, dividimos os participantes em oito grupos de quatro ou cinco pessoas, pois optamos por uma escrita colaborativa, conforme expomos no capítulo anterior. Desses oito grupos, quatro foram excluídos da análise, posto que dois grupos estavam compostos por alunos de semestres mistos (entre 4º e 5º semestre do curso), um grupo possuía integrantes de nacionalidade hispânica e num outro grupo dois de seus integrantes se recusaram a assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os participantes da pesquisa, exigido pelo Comitê de Ética.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

A partir da natureza da pesquisa, especificada anteriormente, utilizamos três instrumentos de coleta de dados, a saber: 1. uma ficha de sondagem (Apêndice A); 2. uma SD; 3. um questionário (Apêndice A). Estes instrumentos serviram para analisar a contribuição da atividade tradutória para o ensino da variação linguística, nas formas de tratamento do Espanhol e do Português Brasileiro em nível de aprendizagem inicial. É importante mencionar que todos os dados somente foram coletados, após a aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará.

Primeiramente, descrevemos o teste de sondagem (Ver apêndice A). Este teste está composto por nove perguntas. Nas cinco primeiras perguntas, visamos traçar um perfil dos participantes, no que diz respeito a: idade, semestre da graduação e contato com a Língua Espanhola. Com as questões 6 e 7 objetivamos obter informações sobre o conhecimento dos

participantes acerca do gênero textual peça teatral. Através das questões 8 e 9, buscamos verificar a concepção dos participantes sobre tradução, as suas experiências com a tradução e as suas opiniões quanto à utilização de atividades de tradução no ensino de Língua Espanhola. Ressaltamos que a questão 9 foi repetida no questionário final, com o intuito de averiguar se houve mudança nas respostas dos participantes após a realização da SD. É importante pontuar que optamos por não mencionar o fenômeno de variação linguística, nessa ficha de sondagem, para não influenciar o diagnóstico da primeira produção da SD sobre as opções tradutórias das formas de tratamento. Assim, com essa ficha, podemos correlacionar o perfil dos participantes, os seus conhecimentos sobre o gênero e a prática de tradução com os resultados das produções.

Entende-se SD, segundo Cristovão (2009, p. 306), como: “um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe” (Ver seção 3.1.4.1). Assim, nesta pesquisa, contemplamos as etapas, os pressupostos teóricos e a estrutura da SD, porém, buscamos adaptá-la, conforme os objetivos deste estudo. Neste sentido, desenvolvemos uma SD com a tradução de fragmentos de peças teatrais hispânicas, do gênero comédia, a partir da modelização deste gênero realizada na seção 3.1.4 de nosso referencial teórico.

Como afirma Travaglia (2013), não se traduz de uma língua a outra, mas textos de uma língua e cultura a outra língua e cultura. Desta forma, o conhecimento do funcionamento de diferentes gêneros textuais é importante na atividade tradutória. Logo, a realização de uma SD, com o uso da tradução, pode ser proveitosa, uma vez que o processo tradutório, bem como a produção de um gênero textual, requer várias etapas necessárias até a elaboração de uma produção final. Além disso, conforme Beato-Canato e Cristóvão (2014, p. 218), na perspectiva da SD com LE, o estabelecimento de comparações entre as línguas é visto como recurso de mútua ajuda, que pode auxiliar na percepção da função discursiva de diferentes elementos, fato proporcionado claramente pela tradução. Desta maneira, a situação de comunicação da SD será a tradução de fragmentos de peças teatrais, do par linguístico Espanhol-Português (tradução direta), a partir da Teoria Funcionalista da Tradução, com o objetivo de ser publicada em um blog brasileiro sobre Tradução e Língua Espanhola. Este, por sua vez, também, consiste no encargo de tradução didática. Para além disso, levando em consideração o desenvolvimento das capacidades a serem desenvolvidas durante a graduação em Letras – Língua Espanhola e suas Literaturas, indicadas no PPP do curso (elencadas na seção 3.1.4), a SD, proposta nesta pesquisa, buscará contemplar os seguintes objetivos:

- Conhecimento de diferentes variedades de língua existentes, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos;
- Capacidade de aplicar o conhecimento da Língua Espanhola em traduções e versões, bem como a análise e compreensão de processos tradutórios; (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS LITERATURAS, 2009, p. 27-29)

O público meta da tradução dos fragmentos de peças teatrais hispânicas será o público brasileiro de diferentes regiões geográficas: norte, nordeste, sudeste, centro-oeste e sul. Pois, como expõem Scherre *et. al.* (2015), há pelo menos seis subsistemas de tratamento pronominal no Português Brasileiro distribuídos em diferentes regiões (ver seção 3.2). Cabe mencionar que esta escolha se deveu ao fato de contemplar a variação diatópica atual no uso das formas de tratamento do Português Brasileiro, uma vez que esta nem sempre é consciente ao nativo dessa língua⁴⁶. Além disso, uma tradução para o mesmo período temporal constituiria mais um grau de dificuldade à prática tradutória do aluno de nível inicial.

Por outro lado, a escolha de uma tradução para a atualidade permite um paralelismo na SD, visto que a seleção das peças teatrais em Língua Espanhola respeitou um critério diatópico, logo as suas traduções também devem respeitá-lo. Isso não seria possível caso optássemos por uma tradução para o Português Brasileiro do mesmo período de publicação das peças hispânicas, pois as pesquisas sociolinguísticas brasileiras (pontuadas na seção 3.2) nos permitem observar o uso diacrônico das formas de tratamento para os séculos XIX e XX, porém não alcançam uma divisão de uso diatópico para o Brasil da época. Por fim, a tradução envolvendo a diacronia poderá abrir maior espaço para as adaptações linguístico-culturais e para a percepção de que na teoria da tradução funcionalista a distinção metodológica entre tradução (no sentido restrito) e adaptação é inviável, de acordo com Nord (2012, p. 28).

Os aprendizes da turma, selecionada para este estudo, serão divididos em grupos de 4 a 5 pessoas para a realização da SD, de forma que cada grupo realizará a tradução de um fragmento de diferentes peças teatrais hispânicas para uma região (ou cidade) brasileira específica. A opção por um trabalho colaborativo em grupo é possível, pois, de acordo com Balboni (2011), as atividades de tradução possuem flexibilidade operacional, isto é, podem ser realizadas individualmente, em duplas, por e-mail, etc, a depender das exigências do grupo. Por sua vez, no processo de escrita colaborativa, conforme Lendro, Weissheimer e Cooper (2013, p.16), os aprendizes redirecionam o foco da escrita, do produto final para o processo,

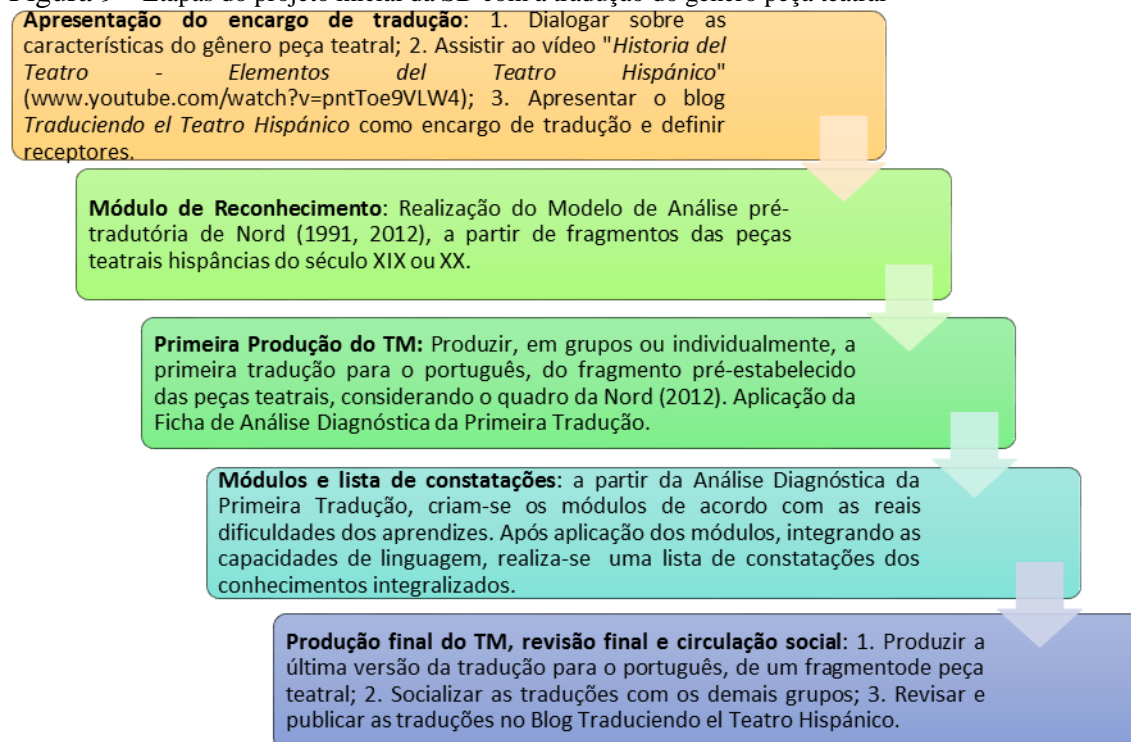
⁴⁶ Vale destacar que os participantes, em sua maioria, são fortalezenses, por isso, ao traduzir as formas de tratamento, nas produções da SD, o fator naturalidade pode influenciar a escolha tradutória, embora o procedimento de SD tenha o intuito de apresentar e conscientizar acerca da variação linguística dessas formas no PB e nas variedades do Espanhol.

refletindo e questionando seus conhecimentos a fim de preencher lacunas da produção escrita. Ademais, ao avaliar e relatar a concretização de duas SDs, Beato-Canato e Cristóvão (2014) afirmam que:

A organização da sala de aula e do grupo também pode contribuir para que o trabalho seja colaborativo. Para isso, as carteiras eram dispostas em U e as atividades desenvolvidas geralmente em duplas, trios ou grupos, dependendo de sua proposta e do ambiente em que estavam. Tal dinâmica procurava possibilitar a busca de respostas e a colaboração entre os alunos, de modo a construírem conhecimento em conjunto, de forma indutiva (BEATO-CANATO, CRISTÓVÃO, 2014, p. 219).

Assim, tendo em vista o discorrido, na seção 2.4.1, sobre uma SD com o uso da Tradução Funcionalista, apresentamos as etapas do projeto inicial da SD, proposta nesta pesquisa, na Figura 9. Vale lembrar que este projeto inicial da SD foi reformulado, a partir do diagnóstico proporcionado pela análise pré-tradutória e pela primeira produção dos participantes, pois, como propõe Barros (2012, p. 83), uma SD deve ser elaborada e desenvolvida, a partir de seu contexto de aplicação. Portanto, as SDs previamente elaboradas por professores-pesquisadores, mesmo se apropriando da nomenclatura “sequência didática”, caracterizam-se como “planos de aula” ou “projetos didáticos” por descaracterizar a metodologia de apropriação de práticas de linguagem, proposta pela Escola de Genebra.

Figura 9 - Etapas do projeto inicial da SD com a tradução do gênero peça teatral



Fonte: Autoria Própria.

Conforme apresentamos na seção 2.4, as capacidades de linguagem são

contempladas na nossa SD com a tradução do gênero peça teatral, dentro do modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012), o qual será utilizado como base para a elaboração da primeira tradução do TB escolhido para a SD (Ver Figura 7), além de abordá-las em módulos e produções das traduções. Assim, a seguir, expomos um quadro geral com o detalhamento do uso das capacidades de linguagem em nossa SD:

Quadro 11 – Capacidades de linguagem na SD com a Tradução Funcionalista

Capacidades de Linguagem	Abordagem das capacidades de linguagem na SD com a Tradução Funcionalista
Capacidades de ação	Através do modelo de análise pré-tradutória, proposto por Nord (2012), ao analisar as características extratextuais do TB e do TM, serão ativadas as capacidades de ação, uma vez que se busca identificar: o emissor (autor), o receptor, a intenção, a função do texto, o tempo, o lugar e o meio transmissor, de ambos os textos. Por sua vez, tal capacidade de ação será integrada às demais, no processo de elaboração da produção inicial, possíveis módulos e produção final.
Capacidades discursivas	Ao analisar os aspectos intratextuais no tocante ao tema, conteúdo, composicionalidade e elementos não-verbais, no modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012), será possível ativar as capacidades discursivas. Ademais, esta capacidade será utilizada de forma integrada às demais no processo de elaboração da produção inicial, possíveis módulos e produção final.
Capacidades linguístico-discursivas	As capacidades linguístico-discursivas podem ser ativadas na análise pré-tradutória de Nord (2012), através da identificação, no TB e no TM, das características lexicais, sintáticas e suprasegmentais. Tais capacidades, também, podem ser contempladas em módulos específicos, tendo em vista o objetivo da SD de promover o conhecimento da variação linguística nas formas de tratamento através do processo tradutório. Além disso, na produção inicial e final da tradução, estas capacidades serão utilizadas de forma integrada às demais capacidades de ação e discursivas.

Fonte: Autoria Própria.

Os módulos da SD serão planejados a partir do objetivo da SD, das informações obtidas na ficha de sondagem e das dificuldades apresentadas pelos estudantes ao realizar a análise pré-tradutória e a primeira tradução, desta forma, serão apresentados no decorrer da análise.

No tocante à seleção dos textos utilizados na SD, conforme destaca Cristóvão (2009, p. 323), é preferível o uso de textos sociais⁴⁷, em oposição aos didatizados ou fabricados. Pagano (2001, p. 98) menciona que há diversos critérios de seleção de *corpora*, tais como: tipicidade de fonte escrita ou falada e gêneros, limites geográficos, monolíngues *versus* bilíngue, ou multilíngue, entre outros. Assim, visando ao alcance do objetivo geral desta pesquisa, utilizamos os seguintes critérios para seleção das peças teatrais:

⁴⁷ Segundo Cristóvão (2009, p. 323): “os textos sociais são oriundos de contextos sociais reais, capazes de preparar o aluno para agir com a linguagem em diferentes contextos”.

- a) peças teatrais de diferentes países hispânicos, apresentando casos de variação linguística nas formas de tratamento, de acordo com a divisão de Fontanella de Weinberg (1999);
- b) período histórico de publicação da obra (Segunda metade do século XIX ou primeira metade do século XX);
- c) gênero comédia;
- d) extensão (50 a 60 páginas);
- e) disponibilidade na internet.

Fontanella de Weinberg (1999) propõe a divisão da variação linguística no sistema de tratamento pronominal da Língua Espanhola em quatro sistemas, dos quais um deles é subdividido em dois. Baseando-nos nesta divisão, apresentada na seção 3.2.1, selecionamos 5 países para a escolha das peças teatrais, um para cada sistema proposto por esta divisão, a saber: Espanha (Sistema Pronominal I); Porto Rico (Sistema Pronominal II); Uruguai (Sistema Pronominal III.a); Chile (Sistema Pronominal III.b) e Argentina (Sistema Pronominal IV).

O período histórico para seleção das peças teatrais foi definido devido à típica temática nacionalista, presente nas obras teatrais deste período, podendo ocasionar uma linguagem com um maior número de marcas dialetais, o que condiz com nosso objetivo. Nas palavras de Chacana (2013, p. 41), nesta época, o discurso de autores teatrais latino-americanos: “produz teatro principalmente como uma ferramenta para potenciar o sentimento incipiente de nacionalismo através da exacerbação de marcas de identidade, seja na língua (variedade do Espanhol) seja nos atos patrióticos que diferenciam cada país latino-americano” (tradução nossa)⁴⁸. Ainda, este critério pode permitir a reflexão sobre a variação diacrônica nas formas de tratamento, posto que a tradução proposta na SD será feita da Língua Espanhola do século XIX ou XX para o Português Brasileiro do século XXI. Esta questão pode refletir-se, por exemplo, na impossibilidade da tradução do *voseo* argentino pela forma de tratamento “vós” do Português Brasileiro, já que este pronome está em desuso, segundo Castillo (2014).

A delimitação do gênero teatral comédia deve-se ao fato de que nesse gênero há maior frequência de linguagem não-padrão, assim, “Não é por acaso que os textos teatrais em

⁴⁸Citação original: “El discurso teatral latinoamericano de formaciones de naciones de finales del siglo XIX, por ejemplo, produce teatro principalmente como una herramienta para potenciar el sentimiento incipiente de nacionalismo a través de la exacerbación de marcas de identidad que se encuentran, ya sea en la lengua (variedad del español) y en los actos patrióticos que diferencian a cada país latinoamericano.” (CHACANA, 2013, p.41)

que se apoia o *corpus* linguístico dos estudos variacionistas são sobretudo comédias” (MAMBRINI, 2004, p. 28). Dessa forma, tal critério é pertinente, visto que, de acordo com a região entre outros fatores, o “*voseo*” na Língua Espanhola pode aparecer como norma culta e geral, regionalismo ou norma rural e não-padrão (CARRICABURO, 1997). Já no que se refere à extensão das peças teatrais, buscamos uma proporcionalidade entre as mesmas, com volume textual entre 50 e 60 páginas, uma vez que as obras deste período são bastante extensas. Ressaltamos que a tradução proposta na SD não contemplará a obra completa, e sim fragmentos das obras, tendo em vista que uma tradução literária da obra teatral por completo fugiria ao contexto da disciplina e aos objetivos da pesquisa. Para a seleção dos fragmentos utilizados para tradução, observamos a maior frequência das formas de tratamento pronominais e a relevância do fragmento para o desenvolvimento narrativo da obra. Ainda, salientamos que entregamos resumos das obras completas acompanhando os fragmentos, pois, nas palavras de Nord (2012, p. 160):

Evidentemente, é difícil encontrar textos autênticos que não sejam muito extensos e que disponham do grau exato de dificuldade adequado para os alunos de um determinado nível. Mas, se um texto é muito longo ou muito difícil, a tarefa pode ser facilitada com um encargo específico, pedindo, por exemplo, uma tradução de apenas certas partes do texto, combinada com uma leitura superficial ou com um resumo na língua meta (que é, definitivamente, uma forma especial de tradução e que pode ser motivada pelo encargo).⁴⁹

Em relação ao último critério de seleção das peças teatrais para a SD, é relevante considerar a disponibilidade destas na internet, em virtude da facilidade de acesso e busca das mesmas, por meio de sites específicos, tais como: o site da *Biblioteca Digital de Peças Teatrais – BD Teatro*, da Universidade Federal de Uberlândia; o site da *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, o site da *Biblioteca Digital do Portal Domínio Público*, entre outros.

A partir dos critérios apresentados, no quadro a seguir, apresentamos as peças teatrais escolhidas para a SD:

Quadro 12 – Peças teatrais selecionadas para a SD

Obra / Autor/ Ano	El nido ajeno –	El héroe galopante –	La pobre gente – Florencio	Pueblecito – Armando	Los Mirasoles – Julio
------------------------------	--------------------	-------------------------	-------------------------------	-------------------------	--------------------------

⁴⁹Citação original: “Evidentemente, es difícil encontrar textos autênticos que no sean demasiado largos y que dispongan del grado exacto de dificultad adecuado para los alumnos de un determinado nivel. Pero si un texto es demasiado largo o demasiado difícil, la tarea puede facilitarse con un encargo específico, pidiendo, por ejemplo, una traducción solo de ciertas partes del texto, combinada con una lectura superficial o con un resumen en la lengua meta del resto (que es, en efecto, una forma especial de traducción y que puede ser motivada por el encargo).” (NORD, 2012, p. 160)

	Jacinto Benavente (1894)	Nemesio C. Canales (1923)	Sánchez (1904) ⁵⁰	Mook (1918)	Sánchez Gardel (1911)
Países e Classificação do sistema pronominal por Fontanella de Weinberg (1999)	Espanha – Sistema Pronominal I	Porto Rico – Sistema Pronominal II	Uruguai – Sistema Pronominal IIIa	Chile – Sistema Pronominal IIIb	Argentina – Sistema Pronominal IV

Fonte: Autoria Própria.

Os resumos de cada peça teatral e os fragmentos selecionados para a SD se encontram no Apêndice D⁵¹. A circulação social das traduções realizadas pelos participantes da pesquisa será feita através do Blog “*Traduciendo el teatro hispánico*” (<http://traduccionyteatrohispanico.blogspot.com.br/>), no qual serão publicadas as traduções dos fragmentos de peças teatrais produzidas. O Blog foi criado pela pesquisadora e consistirá na situação de comunicação da SD e no encargo tradutório, visto que através dele é especificado o objetivo da tradução, o público-meta, o meio, o tempo e o lugar da tradução. A seguir, apresentamos uma imagem da página do blog:

Figura 10 - Blog “Traduciendo el teatro hispánico”



Fonte: <http://traduccionyteatrohispanico.blogspot.com.br/>

No que se refere ao questionário (Ver Apêndice B), foi aplicado após a realização da SD a fim de avaliar a contribuição de nossa pesquisa-ação. O questionário estava composto por dez questões, sendo seis discursivas e quatro objetivas. Por ser longo e com questões

⁵⁰ Salientamos que a peça teatral uruguaia foi traduzida por um dos grupos excluídos da análise, desta forma, o TM dessa peça não se encontra no próximo capítulo.

⁵¹ É importante destacar que não encontramos traduções dessas obras para a Língua Portuguesa, disponíveis na internet. Ademais, as traduções realizadas pelos grupos participantes foram realizadas em sala de aula.

abertas, demos o prazo de dois dias após a finalização da SD para que os participantes o entregassem impresso ou por e-mail. A partir das duas primeiras questões, objetivou-se averiguar como foi a experiência dos participantes ao realizar as traduções propostas e a sua contribuição para o seu aprendizado. Através da terceira questão, pretendeu-se verificar quais estratégias os alunos utilizaram, ao deparar-se com alguma dificuldade no processo de tradução. Na quarta questão, que também faz parte do teste de sondagem, buscou-se investigar a concepção dos alunos acerca da variação linguística nas formas de tratamento, após a realização do processo tradutório. Por meio da quinta questão, desejou-se observar se os participantes identificaram a contribuição ou não desta proposta, no tocante ao conhecimento da variação linguística no Espanhol e no Português Brasileiro, ou em apenas uma das línguas envolvidas na tradução.

Na sexta questão, buscamos identificar quais dificuldades os participantes enfrentaram ao traduzir as formas de tratamento do Espanhol para o Português Brasileiro. Com a sétima pergunta, intentamos mapear quais aspectos linguísticos e/ou extralinguísticos, relacionados aos usos das formas de tratamento, foram reconhecidos pelos participantes deste estudo. A oitava questão averiguou se os sujeitos desta pesquisa reconheceram ou não o uso da tradução como estratégia didática na aprendizagem de Espanhol. Por último, com as perguntas nove e dez, planeou-se analisar a concepção de tradução dos participantes, após a realização da SD; além de averiguar se os participantes utilizariam ou não a tradução como um recurso didático, para o ensino de aspectos linguísticos e culturais da Língua Espanhola, em suas futuras práticas docentes.

4.4 Descrição da análise dos dados

Nord (2012, p. 178), ao discorrer sobre um modelo didático de crítica de tradução, afirma que este deve centrar-se no TM, verificando a sua coerência com a situação em que está funcionando e a sua adequação à função derivada dos fatores extratextuais. Para a autora, os resultados desta análise, encontram-se na coluna direita do modelo de análise, apresentado no Quadro 1, na seção 2.2. Ressaltando que, conforme orientação dessa autora, a análise do TM não deve se limitar a aspectos intratextuais da norma gramatical, léxica, estilística e da coerência semântica. Devendo-se incluir, também, os aspectos extratextuais, tais como dimensões pragmáticas do receptor, tempo, lugar, entre outros. Além de considerar as especificidades do gênero textual em questão, isto é, o gênero literário peça teatral, pois nas palavras de Nord (2012, p. 154): “[...] a aplicação deste modelo no ensino de línguas

estrangeiras somente tem sentido se não se limitar à análise linguística do texto-base, destacando as passagens difíceis e analisando as intenções do autor e sua, posterior, verbalização.” (tradução nossa)⁵²

Nossa análise se divide em três etapas principais, respeitando o procedimento de SD. Primeiramente, analisamos a fase de apresentação da situação de comunicação, isto é, o encargo de tradução didática e os módulos de contextualização (quadro da análise pré-tradutória de Nord) realizados por cada grupo de participantes. Em seguida, examinamos as primeiras produções da SD, construindo um diagnóstico por meio de uma Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução (exposta na subseção 2.4.1, Quadro 4). Essa Grade de análise foi elaborada a partir da modelização do gênero (subseção 2.4, Quadro 3) e do quadro de análise pré-tradutória de Nord (2012). É nessa etapa que identificamos as dificuldades dos estudantes acerca do gênero textual e, devido ao foco de nossa pesquisa, da tradução das formas de tratamento. Mapeamos trechos das primeiras produções que demonstrem dificuldades, além disso, relacionamos tais dificuldades com o que Nord (1996) considera como erro de tradução. A autora menciona que qualquer elemento do TM que não corresponda à função textual, destinatários, ao meio de transmissão e, por conseguinte, às exigências intratextuais, originadas de tais aspectos, serão considerados erros de tradução, os quais podem ser erros pragmáticos, erros culturais e/ou erros linguísticos, segundo a autora.

A Grade Diagnóstica contempla as capacidades de linguagem, portanto os parâmetros para a análise da tradução das formas de tratamento se enquadram na capacidade linguístico-discursiva. Para a especificação desses parâmetros de análise, levamos em conta os grupos de fatores que se mostraram relevantes nas pesquisas sociolinguísticas, citadas no capítulo 3, a saber: relações sociais (simétricas x assimétricas), origem geográfica do interlocutor, tipo de referência (específica x genérica), tipo de discurso (direto x indireto), função sintática (sujeito, ou complemento) e concordância verbal (canônica x não canônica). Após esse diagnóstico, propomos os módulos e formulamos a SD final. Na mesma seção, averiguamos a contribuição dos módulos no que se refere ao desenvolvimento das capacidades de linguagem e elaboramos uma Lista de Constatação em forma de uma Ficha de Revisão Textual. Tal ficha se baseia na modelização do gênero peça teatral e no quadro de análise pré-tradutória e foi realizada pelos participantes antes da produção final com o objetivo de constatar o avanço das capacidades de linguagem dos participantes com a

⁵²Citação original: [...] la aplicación de este modelo en la enseñanza de lenguas extranjeras solo tiene sentido si no se limita al análisis lingüístico del texto-base, señalando los pasajes difíciles y analizando las intenciones del autor y su consiguiente verbalización. (NORD, 2012, p. 154)

realização dos módulos.

Posteriormente, analisamos a produção final da SD, verificando a sua funcionalidade, no que diz respeito ao encargo de tradução, e mapeando trechos com a tradução das formas de tratamento pronominais. Examinamos os trechos identificados tendo em conta os mesmos grupos de fatores utilizados como parâmetros de análise da Grade Diagnóstica, ou seja, tipo de referência, tipo de discurso, relações sociais etc. Finalizada essa etapa de análise, contrastamos as opções tradutórias das formas de tratamento presentes nas duas traduções (inicial e final), produzidas na SD. Também, associamos os perfis dos grupos (extraídos da Ficha de Sondagem e Questionário) com as produções da SD, visando a maior confiabilidade dos resultados da análise e observação dos conhecimentos adquiridos na SD sobre a variação linguística no uso das formas de tratamento, a apropriação do gênero textual e as capacidades de linguagem.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de iniciarmos esta análise, é necessário esclarecer que os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Participante da Pesquisa, concordando com a análise e divulgação de suas produções desde que seja garantido o seu anonimato. Portanto, ao analisar e discutir os resultados, utilizamos uma nomenclatura genérica na identificação dos grupos, a saber: G-I, G-II, G-III e G-IV. Também, destacamos que, na realização da SD, cada grupo recebeu fragmentos de peças teatrais de diferentes países hispânicos, representando distintos sistemas pronominais, a partir da divisão de Fontanella de Weinberg (1999). Vejamos como ficou a distribuição das peças teatrais por grupo de participantes:

Quadro 13 - Distribuição das peças teatrais por grupos de participantes da SD

Grupos participantes	Distribuição das peças teatrais
G-I	Fragmento da peça teatral espanhola “ <i>El Nido Ajeno</i> ” (1894), a qual representa o Sistema Pronominal I.
G-II	Fragmento da peça porto-riquenha “ <i>El héroe galopante</i> (1923)”, representando o Sistema de Tratamento Pronominal II.
G-III	Fragmento da peça chilena “ <i>Pueblecito</i> ” (1937), representando o Sistema Pronominal III.
G-IV	Fragmento da obra teatral argentina “ <i>Los Mirasoles</i> ” (1911), buscando representar o Sistema Pronominal IV.

Fonte: Autoria própria.

Cada um desses grupos estava composto por 4 participantes, entretanto, no decorrer da disciplina, uma aluna do G-III deixou de frequentar as aulas. Portanto, esse grupo continuou as atividades com apenas três integrantes. Também, conforme destacamos em nota de rodapé, na metodologia, as traduções da peça uruguaia foram produzidas por um dos grupos excluídos da análise, tendo em vista que um dos participantes do grupo possuía naturalidade hispânica. Explicitada essa questão, aproveitamos para apresentar a organização deste capítulo, o qual contempla as seguintes seções: 5.1 Contextualização da SD: encargo de tradução e análise pré-tradutória; 5.2 Primeira Produção e Módulos da SD e 5.3 Produção Final: perfil dos grupos e contraste com a produção inicial. Realizamos essa divisão a fim de contemplar o desenvolvimento da SD, com base na Escola de Genebra. No entanto, ao longo da análise dessas etapas, levamos em conta o objetivo geral da presente pesquisa, isto é, averiguar de que forma o uso da tradução funcionalista, em forma de sequência didática, pode contribuir para o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento pronominais do Espanhol e do Português Brasileiro, em nível A2 de aprendizagem. Desta forma, a seguir, expomos a primeira seção da análise.

5.1 Contextualização da SD: encargo de tradução e análise pré-tradutória

Conforme o projeto inicial da SD, apresentado no capítulo anterior, para a apresentação da situação comunicativa da SD, expomos o Blog “*Traduciendo el Teatro Hispánico*” e convidamos os participantes para publicar as suas traduções de obras teatrais hispânicas para o Português Brasileiro. Com isso, apresentamos um encargo de tradução didático, a partir dos princípios norteadores pontuados por Nord (1996). Assim, visamos a cumprir o princípio da comunicabilidade, ao apresentar uma situação comunicativa próxima à realidade, além dos princípios da transparência e da autenticidade, ao especificar as informações necessárias acerca da SIT_m e propor a tradução de textos autênticos de diferentes variedades da Língua Espanhola. É necessário frisar que, como parte da disciplina em que se deu a SD, os participantes haviam sido familiarizados à Tradução Funcionalista. Deste modo, a pesquisadora proporcionou as seguintes informações sobre o encargo de tradução didático, com base em Nord (1996):

Quadro 14 – Definição do encargo de tradução didático para a SD

1. A função ou funções comunicativas do TM	Adaptar obras teatrais hispânicas de comédia para o entretenimento do público brasileiro adulto atual.
2. Os destinatários do TM	Brasileiros(as) de diferentes regiões do país.
3. As condições temporais e locais previstas para a recepção do TM	Século XXI, ano 2016; Brasil.
4. O meio pelo qual será transmitido o TM	Ambiente Virtual: blog.
5. O motivo pelo qual se produz o texto	Divulgar antigas obras teatrais hispânicas para o público brasileiro, na internet.

Fonte: Autoria própria.

Com base em Costa-Hürbes e Simioni (2014, p. 26), como parte da contextualização da SD, também, realizamos dois módulos antes da primeira produção da tradução, os quais consistiram na ativação do conhecimento prévio acerca do gênero e na realização da análise pré-tradutória de Nord (2012). Os módulos realizados antes da primeira produção consistem, segundo as autoras, em Módulos de Reconhecimento do Gênero, uma adaptação do esquema de SD suíço à vertente brasileira. Nessa etapa, as autoras definem que é feita uma pesquisa, leitura e análise linguística do gênero a ser produzido, aspectos proporcionados pelo modelo de análise da Nord (2012). Assim, o primeiro módulo de reconhecimento centrou-se na ativação do conhecimento prévio dos participantes acerca das características gerais do gênero peça teatral e suas experiências de leitura e/ou produção desse gênero em Língua Espanhola. Para tanto, a pesquisadora indagou à turma quais as características textuais de uma peça

teatral e anotou na lousa, então assistimos ao vídeo “*Historia del Teatro – Elementos del Teatro*” (Disponível no Youtube) e comparamos as características que eles já haviam pontuado com as presentes no vídeo.

Após essa atividade, os participantes foram informados que deveriam ser divididos em grupos com 4 participantes para realizar as atividades ao longo da disciplina “Introdução aos Estudos da Tradução em Língua Espanhola”, incluindo a tradução. Logo, a pesquisadora divulgou, no Blog, um pequeno resumo de cada peça teatral hispânica unido ao fragmento para tradução. Cada equipe escolheu a peça que mais lhe agradou e a informou aos demais. De acordo com a orientação do Blog, criado pela pesquisadora, as traduções deveriam ser dirigidas para o público brasileiro de diferentes regiões. Assim, a pesquisadora mencionou algumas cidades das diferentes regiões brasileiras, para que cada grupo escolhesse livremente uma cidade como público-meta do TM. As cidades sugeridas foram: Belém do Pará (Região Norte); Fortaleza (Região Nordeste); Florianópolis (Região Sul); São Paulo (Região Sudeste) e Brasília (Região Centro-Oeste)⁵³. O critério de seleção destas cidades se baseou na disponibilidade de estudos sociolinguísticos acerca do uso das formas de tratamento pronominais do Português Brasileiro nestas regiões.

Delimitar o público-meta faz parte da especificação do encargo de tradução didático, pontuado por Nord (1996). Além disso, no âmbito dos Estudos da Tradução, o receptor/destinatário do texto constitui um aspecto pragmático de suma importância, pois inclui o seu papel comunicativo, as suas expectativas para com o emissor, o seu conhecimento de mundo, sua relação com a temática e com os signos linguísticos etc. (NORD, 2012, p. 56). Assim, com a delimitação de um público-meta para cada grupo, é possível obter informações sobre aspectos extratextuais e intratextuais do TM, pois:

A informação obtida por meio da análise da pragmática receptora permite, por sua vez, tirar conclusões sobre a intenção do emissor, o lugar e o tempo da comunicação (ex. idade e origem do receptor), a função textual (a base da intenção receptiva) e as características intratextuais (pressuposições, expectativas). (NORD, 2012, p. 59, tradução nossa)⁵⁴

Inclusive, a partir da delimitação do público-meta do TM, ao identificar a idade, o sexo, a origem geográfica e/ou social do receptor, é possível organizar estilisticamente o TM

⁵³ Destacamos que essas cidades foram sugeridas aos grupos, entretanto, demos liberdade para que cada grupo escolhesse o seu, fato que resultou na escolha do mesmo público-meta para mais de um grupo, por exemplo, o G-I e o G-IV, os quais escolheram como público-meta e origem dos personagens, a cidade de São Paulo.

⁵⁴ Citação original em espanhol: “La información obtenida mediante el análisis de la pragmática receptora permite, a su vez, sacar conclusiones sobre la intención del emisor, el lugar y tiempo de la comunicación (p.ej., edad y origen del receptor), la función textual (a base de la intención receptiva) y las características intratextuales (presuposiciones, expectativas)” (NORD, 2012, p. 59).

(NORD, 2012, p. 59). Neste viés, a delimitação do público-meta pode influenciar a escolha, na tradução, de determinadas variedades e variantes linguísticas típicas de uma região geográfica ou classe social (PONTES, 2014). Por exemplo, no caso do uso das formas de tratamento pronominais do Português Brasileiro, é possível que, ao traduzir uma peça teatral hispânica para o público paulistano, evite-se o uso da variante “tu”, já que não é usual nessa região, em favor da variante “você”, conforme Scherre et.al. (2015). Assim, a delimitação do público-meta do TM de cada grupo⁵⁵ ficou da seguinte maneira:

Quadro 15- Distribuição do público-meta por grupos de participantes da SD

Grupos participantes	Público-meta
G-I	Cidade de São Paulo
G-II	Cidade de Florianópolis
G-III	Cidade de Brasília
G-IV	Cidade de São Paulo

Fonte: Autoria própria.

Como um segundo módulo de reconhecimento, cada grupo realizou a análise pré-tradutória de seu fragmento de peça teatral. Esta análise foi dividida em dois momentos, a saber: 1. análise dos fatores extratextuais, 2. análise dos fatores intratextuais. Conforme discorremos na Seção 2.4 do Capítulo 2, o quadro de análise de pré-tradutória, proposto por Nord (2012), contempla as capacidades de linguagem que devem ser abordadas e desenvolvidas no procedimento de SD. Assim, além de proporcionar maior compreensão acerca da situação comunicativa de produção do TB e de recepção do TM, por meio dessa análise buscamos examinar possíveis dificuldades dos aprendizes. Inicialmente, cada grupo recebeu o quadro de análise pré-tradutória acompanhado das perguntas sugeridas por Nord (2012) para a identificação de cada elemento, além de um exemplo de preenchimento do quadro dado pela própria Nord (2012, p. 155).

Após discutir cada elemento do quadro, os grupos iniciaram o seu preenchimento a partir da coluna esquerda, com as informações do encargo de tradução, e passaram à análise do TB, na coluna direita, logo, apontavam, na parte do meio, as adaptações necessárias para a produção do TM. No que se refere aos aspectos extratextuais, Nord (2012, p. 44) expõe que se trata dos fatores da situação real em que se insere o texto como instrumento comunicativo e não deve ser confundido com contextos situacionais fictícios do TB. São fatores extratextuais: o autor (emissor), o período, o local e o meio em que foi publicado, o motivo e a função, além do receptor do texto e da intenção do autor.

Deste modo, o autor do texto corresponde ao emissor-redator da história e, caso haja

⁵⁵ É importante explicitar que somente um grupo escolheu o público-meta da cidade de Fortaleza, porém foi um dos grupos excluídos da análise devido aos motivos explicitados no início deste capítulo.

um falante fictício, esse será um emissor secundário, como ocorre em textos jornalísticos quando há citações literais de enunciados de outras pessoas. No texto teatral, há diálogos interativos entre diversas personagens, o que poderia causar dificuldade na identificação do emissor do TM e do TB, porém isso não foi observado no preenchimento do quadro de análise pré-tradutória pelos grupos⁵⁶. Cada grupo identificou o respectivo autor da obra teatral como emissor do TB e do TM, conforme observamos, abaixo:

Quadro 16 – Análise pré-tradutória do emissor pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÉRENCIA	TEXTO-META
G-I	Jacinto Benavente	Jacinto Benavente	Jacinto Benavente
G-II	Nemesio R. Canales	Añadir nombre y apellido de los traductores	Nemesio R. Canales
G-III	Armando Mook	Añadir nombre de los traductores	Armando Mook
G-IV	Julio Sánchez Gardel	Añadir nombre y apellido de los traductores de eso	Julio Sánchez Gardel

Fonte: Autoria própria.

Ainda sobre os fatores extratextuais, ao identificar a intenção do emissor do texto, notamos que os grupos utilizaram diferentes estratégias para reconhecer a intenção do autor. O G-I, como observamos no quadro 17, pontuou como intenção do emissor, uma característica do contexto complementar ao enredo da obra, a qual havia sido exposta no resumo da obra entregue, junto ao fragmento da peça teatral, para cada grupo. Por outro lado, o G-II apontou como intenção do emissor um dos objetivos do gênero peça teatral. Já o G-III e o G-IV destacam como intenção emissora tratar da influência de costumes da capital nas cidades interioranas e a estratificação social, temática comum às obras da época.

Quadro 17 – Análise pré-tradutória da intenção emissora pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÈRENCIA	TEXTO-META
G-I	romper con el teatro condicionado por el gusto burgués, de carácter conservador		Adaptar a peça para o público paulistano
G-II	Despiertar reflexión de cuestiones sociales através de la comedia		Entretenimiento con el público de la región Sul
G-III	Influencia de la capital para el campo		Influencia de la capital para el campo
G-IV	Enfrentamiento de culturas y clases sociales diferentes		Enfrentamiento de culturas y clases sociales diferentes con adaptación lingüística para

⁵⁶ As perguntas sugeridas por Nord (2012, p. 51-52), para a identificação do emissor, são: “1. ¿Quién es el emisor del texto? 2. ¿Es el emisor también redactor del texto? Si no, ¿cuál es el estatus del redactor frente al emisor (dependencia de directivas, libertad creadora, redactor-experto, especialista de la disciplina)? 3. ¿Cuáles son las informaciones inferibles del paratexto (clasificación temporal, origen geográfico y social, formación, estatus, relación con el tema del texto, etc.)? ¿Se presuponen otros conocimientos como parte del bagaje general del receptor del TB? ¿Se puede consultar personalmente al emisor o a alguien relacionado con él? 4. ¿Cuáles son las informaciones que proporcionan los otros factores situativos (medio, lugar, tiempo, motivo, función textual)? 5. ¿Qué expectativas pueden derivarse de los datos e indicios obtenidos del análisis de la pragmática emisora a) respecto a los otros factores extratextuales: intención, receptor, medio, lugar, tiempo, motivo y función textual; b) respecto a las características intratextuales?”

			São Paulo en el siglo XXI.
--	--	--	----------------------------

Fonte: Autoria própria.

Sobre essa questão, Nord (2012, p. 52) ressalta que, em uma situação comunicativa normal com dois ou mais interlocutores, a intenção emissora coincide com as funções básicas de comunicação (expressiva, referencial, apelativa ou fática). Não obstante, a intenção emissora, também, pode estar relacionada convencionalmente com o gênero textual ao qual pertence o texto, mas, segundo a autora, em gêneros literários, como é o caso da peça teatral, muitas vezes, a intenção pode estar relacionada com a biografia do autor, sua escola literária, o período histórico, etc. Deste modo, não seria esperado que todos os grupos pontuassem os mesmos aspectos como intenção emissora de diferentes obras teatrais e com distintos autores.

Nord (2012) afirma, ainda, que parece existir confusão entre os termos intenção, função e efeito. Segundo a autora, o efeito deve ser analisado a partir da situação de recepção do texto, já a intenção deve ser entendida por meio da visão do autor-emissor. Por outra parte, a função textual é derivada da configuração de todos os fatores situacionais. Ademais, a autora explicita que em um plano ideal estes três fatores se corresponderiam, assim, a intenção emissora na situação comunicativa seria aceita pelo destinatário e estaria tão explícita no texto que produziria o efeito desejado. No entanto, a autora defende a análise separada de cada elemento, mais comum na realidade tradutória, uma vez que reconhecer a intenção se refletirá em distintas estratégias de tradução (conservar, mudar, adaptar). Além disso, influencia a produção do texto acerca de seu conteúdo (tema, seleção das informações) e de sua forma (gênero textual).⁵⁷

Ao identificar os receptores do TM e do TB, apesar da discussão e definição do público-meta para a tradução de cada equipe, na análise pré-tradutória, alguns grupos, como o G-II e o G-IV, ampliaram o receptor do TM, como observamos no Quadro 19, a seguir:

Quadro 18 – Análise pré-tradutória do receptor pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	Público burguês espanhol	Público paulistano	Público paulistano
G-II	La población de Puerto Rico	Agregar datos culturales locales al texto	Público de la Región Sul
G-III	Público del siglo XIX	Facilitar la comprensión de la cultura	Público Brasiliense do séc. XXI
G-IV	Espectador teatral	Hacer adaptación para São	Lector del blog

⁵⁷ Perguntas sugeridas por Nord (2012, p. 55-56), para a identificação da intenção emissora: “1. ¿Se ha pronunciado el emisor explícitamente sobre su intención en relación con el texto en cuestión? 2. ¿Cuáles son las intenciones convencionales asociadas con el género en cuestión? 3. ¿Qué informaciones sobre la intención emisora pueden obtenerse analizando otros factores situativos (emisor —sobre todo su rol -, receptor, medio, lugar, tiempo, motivo)? 4. ¿Qué expectativas pueden derivarse de los datos e indicios obtenidos del análisis de la intención emisora: a) respecto a los otros factores extratextuales: receptor, medio y función textual; b) respecto a las características intratextuales?”

		Paulo em 2015	
--	--	---------------	--

Fonte: Autoria própria.

Ao reconhecer o receptor do TB, os grupos, também, tiveram diferentes interpretações. Por exemplo, o G-II reconheceu como receptor o público geral de Porto Rico, já o G-IV apontou os espectadores do teatro como receptores, dando prevalência ao texto teatral como representação. Essas distintas concepções acerca do receptor podem estar relacionadas com as inferências realizadas pelos participantes, a partir dos outros elementos extratextuais, posto que havia ausência de informações sobre os receptores originais do TB.⁵⁸

Para Nord (2012, p.56), a análise da pragmática receptora é de fundamental importância para o processo tradutório, uma vez que o papel do receptor na situação comunicativa envolverá o seu conhecimento de mundo, além do seu entorno social e a sua relação com a temática do texto. Assim, a nosso ver, a ampliação do receptor pelos grupos G-II e G-IV pode estar relacionada com o gênero textual (peça teatral) e ao meio de transmissão do TM (blog), pois ambos os fatores pressupõem um público mais amplo do que o estipulado no encargo de tradução, exposto anteriormente. Por meio da internet, os textos em ambientes virtuais transpõem fronteiras geográficas rapidamente, diferente dos textos impressos. Ainda sobre esta questão, a autora afirma que: “A especificação do tipo de receptor pode estar associada ao gênero ou, também, pode ser independente deste.”⁵⁹ (NORD, 2012, p.56). Deste modo, o reconhecimento do receptor do TB como espectadores teatrais, apontado pelo G-IV, pode estar relacionado à concepção do grupo acerca do receptor do gênero textual peça teatral.

Quanto às adaptações do TB ao TM, todos os grupos reconheceram que seria pertinente adequar o TM ao seu receptor. Esta atitude permite que os grupos utilizem distintas estratégias na hora de produzir a primeira tradução do TM, por exemplo, inserir notas de rodapé para explicar questões culturais ou apenas adaptar um fato cultural para a realidade do receptor do TM, dentro do texto. Além disso, possibilita o uso de expressões linguísticas típicas da região de seu público-meta, fato que pode se refletir na tradução das formas de tratamento pronominais das variedades do Espanhol para o público-receptor brasileiro de

⁵⁸ Perguntas sugeridas por Nord (2012, p. 61), para a identificação do receptor: “1. ¿Qué informaciones se desprenden del paratexto sobre el receptor del TB? 2. ¿Qué datos sobre el receptor se desprenden del análisis de la pragmática y de la intención emisoras? 3. ¿Qué informaciones sobre el destinatario del TB (sus expectativas, su bagaje de conocimientos, etc.) pueden obtenerse analizando otros factores situativos (medio, lugar, tiempo, motivo y función textual)? 4. ¿Existen informaciones sobre la reacción del receptor del TB, que tengan relevancia para la traducción? 5. ¿Qué expectativas pueden derivarse de los datos e indicios obtenidos del análisis de la pragmática receptora: a) respecto a los otros factores extratextuales: intención emisora, lugar, tiempo, motivo y función textual; b) respecto a las características intratextuales?”

⁵⁹ Citação original: “La especificación del tipo de receptor puede ir unida al género o también ser independiente de éste” (NORD, 2012, p.56).

distintas cidades/regiões.

Acerca dos demais elementos extratextuais, os grupos respeitaram as características especificadas no encargo de tradução, conforme podemos verificar na análise do fator extratextual MEIO⁶⁰, ilustrado a seguir:

Quadro 19 – Análise pré-tradutória do meio pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	Texto Escrito	Ambiente virtual	Ambiente virtual
G-II	Impreso	Publicar en un blog colocando un link con el texto original	Virtual
G-III	Impreso y escrito	Linguagem, links	Virtual (internet)
G-IV	Impreso	Intención de mayor divulgación y para hacer evaluación de la asignatura	Virtual

Fonte: Autoria própria.

Os grupos contemplaram o encargo de tradução ao identificar o fator meio de transmissão do TM como o ambiente virtual e o meio do TB como impresso escrito. Sobre as adaptações necessárias ao TM, o G-II e o G-III indicaram a inserção de um elemento típico do ambiente virtual, o link, o qual, geralmente, leva à uma nova janela do navegador, além disso, o G-III, também, pontuou a adaptação da linguagem ao meio do TM. Acerca deste fator, Nord (2012, p. 61) explica que a distinção entre a comunicação oral ou a escrita é relevante, pois exerce influência na apresentação de conteúdo e uso de elementos verbais ou não-verbais de expressão, porém a autora não defende uma classificação estrita entre textos de veículo oral ou escrito, já que há textos que reproduzem de forma escrita o que é falado e vice-versa. Desta forma, a autora defende que é mais adequado focar nas características do meio e se estas são universais ou específicas da cultura base. Também, dependendo da situação, “(...)haverá casos em que será o próprio suporte ou ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente” (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

No que tange ao fator extratextual LUGAR⁶¹, o G-I e o G-III respeitaram o encargo

⁶⁰ Perguntas sugeridas por Nord (2012, p. 65), para reconhecer o meio textual: “1. ¿Procede el texto de una comunicación escrita u oral? ¿Por medio de qué canal se presenta? 2. Si se trata de un texto escrito, ¿a través de qué medio de publicación llega el texto al receptor? ¿Hay informaciones extratextuales sobre el medio? 3. ¿Qué informaciones sobre el medio o canal pueden obtenerse analizando otros factores situativos (emisor, intención emisora, motivo o función textual)? 4. ¿Qué expectativas pueden derivarse de los datos e indicios obtenidos del análisis del medio: a) respecto a los otros factores extratextuales: intención emisora, destinatario, motivo y función textual; b) respecto a las características intratextuales?”

⁶¹ Perguntas sugeridas por Nord (2012, p.68), para identificar a pragmática espacial:”1. ¿Dónde se ha producido o emitido el texto? 2. ¿Se pueden obtener informaciones acerca de la pragmática local analizando y paratexto y el entorno textual? ¿Se da por supuesto en el receptor del TB un bagaje específico en cuanto a la dimensión espacial? 3. ¿Qué informaciones sobre la pragmática local pueden obtenerse analizando otros factores situativos (emisor, receptor, medio, motivo)? 4. ¿Qué expectativas pueden derivarse de los datos e indicios obtenidos del análisis de la intención emisora: a) respecto a los otros factores extratextuales: emisor, receptor, medio y motivo; b) respecto a las características intratextuales?”

de tradução estipulado, enquanto o G-II e o G-IV se desviaram do encargo, conforme ilustramos, no Quadro 20:

Quadro 20 – Análise pré-tradutória do lugar pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	Teatro de la Comédia	Brasileiro, cidadãos paulistanos	Cidade de São Paulo
G-II	San Juan, Puerto Rico	Cambiar nombres segundo a la variedad lingüística de la región	Porto Alegre
G-III	Santiago de Chile	Função guia: nomes em português	Brasília – Brasil
G-IV	Argentina	Mantener las localizaciones y cambiar solo artículos y preposiciones si necesario	Argentina

Fonte: Autoria própria.

O G-II, ao pontuar o local do TM, confundiu-se, fato que pode ter consequências intratextuais, pois, apesar de Porto Alegre pertencer à Região Sul brasileira, pode apresentar variantes que não compartilha com outras cidades da mesma região, tal como Florianópolis, a cidade especificada pelo encargo de tradução. Ademais, o G-IV, ao especificar a Argentina como local de produção do TM, implica que o seu TM seria recebido por brasileiros que vivessem ou estivessem nesse país, contexto distinto ao proposto no encargo de tradução e que poderia, igualmente, ter reflexos intratextuais no TM, por exemplo, ao utilizar uma linguagem mais neutra, evitando variantes típicas de uma região brasileira específica.

Para Nord (2012, p. 66), a dimensão espacial se trata do lugar de produção textual em relação ao seu emissor/redator, além disso, é um fator de fundamental importância para textos de uma língua que possui muitas variedades geográficas, como é a Língua Espanhola. Além disso, o local influencia as concepções político-culturais. Deste modo, ao identificar o fator lugar, no TB, reconhecemos qual variante linguística foi utilizada e, no TM, averiguamos qual variante linguística deve ser empregada. Nessa questão, ainda, é fundamental destacar a contribuição que a Sociolinguística pode dar à compreensão, análise e possíveis soluções de problemas de tradução, no tocante à correlação entre as formas de tratamento nas duas línguas envolvidas, conservação de socioletos, gírias, etc. (BOLAÑOS-CUÉLLAR, 2000, p. 158).

Ademais, conforme Travaglia (2013), ao traduzir a variação linguística, o tradutor pode buscar na LM um dialeto que tenha o mesmo prestígio ou desprestígio, classe social de quem o utiliza, etc., da LE, ou um valor relativo, optando por uma correspondência de variedades, embora, a autora reconheça que uma correspondência geográfica entre variedades de línguas diferentes seja mais difícil. Sobre isso, é interessante observar que o G-II, o G-III e G-IV apontaram como adaptações do TB ao TM, na coluna do meio, a possibilidade de modificar ou manter nomes, considerando a variedade linguística.

No que tange ao fator extratextual TEMPO⁶², os grupos atentaram para o encargo de tradução, reconhecendo que o tempo do TM seria o século XXI e o tempo do TB o século XIX ou XX. No entanto, acerca das adaptações necessárias em relação ao tempo do TB e TM, notamos que dois grupos tiveram concepções contrárias, a saber:

Quadro 21 – Análise pré-tradutória do tempo pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	6 de octubre de 1894	Primavera de 2015	Produção: primavera de 2015
G-II	Siglo XX	Cambiar características del pasado para nuestra actualidad	Siglo XXI Años corrientes
G-III	1937	Controlar validez de las informaciones	
G-IV	Siglo XIX	Mantener las características de época e explicitar particularidades en notas si necesario	Siglo XXI

Fonte: Autoria própria.

A atitude do G-II, a nosso ver, visa a facilitar a compreensão do leitor, no que se refere à dimensão temporal do texto, uma vez que, nas palavras de Nord (2012, p.69), o fator tempo reflete-se na variedade linguística utilizada no texto, incluindo a sua dimensão semântica, que se relaciona com as mudanças socioculturais. Além disso, o tempo influencia outros aspectos extratextuais, tais como: a relação entre emissor e receptor, intenção emissora e o meio. No entanto, o G-IV, ao considerar a conservação das características da época do TB, no TM, ignora a dimensão temporal estipulada no encargo de tradução.

Devido à distância temporal entre o TB e o TM, os grupos lidam com a variação diacrônica entre as línguas envolvidas no processo tradutório, podendo observar que, com o passar do tempo, as línguas mudam e, com isso, algumas expressões ou estruturas gramaticais podem desaparecer ou ter o seu valor semântico/sintático modificado parcialmente ou totalmente. Como é o caso do pronome de tratamento “vós”, no Português Brasileiro, que possuiu amplo uso para tratar um ou mais interlocutores de forma respeitosa, no período medieval, e, atualmente, é um pronome arcaico e de uso restrito, por exemplo, em textos bíblicos (MENON, 1995).

Por outro lado, o fator tempo, também, exerce influência sobre as tipologias textuais ou gêneros textuais. Nessa questão é importante recordar as palavras de Marcuschi (2010, p.

⁶² Perguntas sugeridas por Nord (2012, p.72-73), para identificar a pragmática temporal: “1. ¿Cuándo se ha escrito / publicado / emitido el texto? ¿Se pueden desprender algunas informaciones sobre la pragmática temporal del paratexto? Los datos sobre la dimensión temporal, ¿se consideran parte del bagaje de conocimientos del receptor? 2. ¿Qué problemas fundamentales pueden surgir de una distancia temporal entre las situaciones del TB y del TM? 3. ¿Qué informaciones sobre la pragmática temporal pueden obtenerse analizando otros factores situativos (emisor, receptor, medio, motivo, función textual)? 4. ¿Qué expectativas resultan de los datos e indicios obtenidos del análisis de la pragmática temporal: a) respecto a los otros factores extratextuales: emisor e intención emisora, receptor y expectativas receptoras, medio, motivo y función textual; b) respecto a las características intratextuales?”

31), ao expor que os gêneros são artefatos culturais construídos historicamente pelos seres humanos, portanto, são maleáveis ao contexto histórico-cultural das sociedades e influenciados pela variação cultural a qual, para o autor, deve trazer consequências significativas para a variação de gêneros. Nesse sentido, o tradutor deve estar atento às modificações que o gênero textual pode sofrer, ao longo do tempo, nas sociedades, ou mesmo o seu desaparecimento. Em forma de exemplo, Nord (2012) cita o caso dos oráculos e epopeias, gêneros relacionados com um período histórico determinado. No caso das peças teatrais, essas já exerceram diversos papéis, ao longo da história da humanidade, tais como: catequização, apresentar conduta e aspectos educativos das sociedades, propagar ou combater ideias hegemônicas, satirizar situações ou personalidades etc. (JÚNIOR, 2009, p.27), o que pode ter se refletido em sua organização ou composição textual, em cada cultura, ao longo do tempo.

No que diz respeito ao MOTIVO⁶³ do TM, os grupos respeitaram o encargo de tradução estipulado, salientando a divulgação das obras teatrais hispânicas traduzidas para o Português Brasileiro de distintas regiões. Quanto ao motivo do TB, cada grupo pontuou aspectos distintos, a saber:

Quadro 22 – Análise pré-tradutória do motivo pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	Acabar con el tipo de teatro retórico y melodramático	Divulgar peças hispânicas	Divulgar peças hispânicas
G-II	Crítica social	Informar objetivos en la introducción del texto	Divulgar las discusiones del pasado con una nueva lenguaje
G-III	Regreso al campo después de vivir en la ciudad	Añadir información TB en TM	Adaptación de obra enseñada
G-IV	Crítica social	Informar los objetivos em uma introducción	Divulgación

Fonte: Autoria própria.

Verificamos que o G-I reconheceu como motivo do TB um objetivo literário da época, isto é, acabar com o tipo de teatro retórico e melodramático; o G-II e o G-IV destacaram como motivo do TB a crítica social típica do gênero peça teatral; o G-III indicou como motivo um aspecto da temática da obra, ou seja, falar sobre a diferença entre o campo e a cidade. Para Nord (2012, p. 76), o fator motivo se refere ao redator e suas motivações para a

⁶³ Perguntas sugeridas por Nord (2012, p.75), para reconhecer o motivo textual: “1. ¿Por qué se ha producido / emitido el texto? ¿Se encuentran informaciones sobre el motivo comunicativo en el paratexto? ¿Se presupone como conocido el motivo en el receptor del TB? 2. ¿Se ha producido el texto para una ocasión concreta? ¿Será sea leído u oído una vez, frecuente o regularmente? 3. ¿Qué problemas resultan de la distancia entre el motivo del TB y el del TM? 4. ¿Qué informaciones sobre el motivo pueden obtenerse analizando otros factores situativos (emisor, receptor, medio, lugar, tiempo, función textual)? 5. ¿Qué expectativas se derivan de los datos e indicios obtenidos del análisis de la pragmática del motivo: a) respecto a los otros factores extratextuales: expectativas del receptor, emisor e intención emisora; b) respecto a las características intratextuales?”

produção textual, mas nem sempre é fácil identificá-lo. Assim, muitas vezes, os tipos de motivos se relacionam com a dimensão temporal, o gênero textual e o seu meio de transmissão, fato que coincide com o que foi identificado pelos grupos nessa análise pré-tradutória, pois os motivos apontados se referem a fatores de produção do gênero peça teatral, embora sejam apresentados aspectos distintos por cada grupo.

Por sua vez, a FUNÇÃO TEXTUAL⁶⁴ do TB/TM, segundo Nord (2012), trata-se da função comunicativa, que é resultado dos fatores que compõem a situação comunicativa real em que o texto funciona, portanto é um fator central para a análise pré-tradutória funcionalista. A autora expõe que a tradução, geralmente, é orientada à função do TM e que é comum haver uma mudança da função textual em relação ao TB, já que ela possui interdependência com a situação comunicativa real do texto. Quanto à análise da função textual pelos grupos participantes, por tratar-se de um gênero literário, como é a peça teatral, a maioria dos grupos relacionou a função textual, em maior ou menor medida, com a função ou objetivo social do gênero peça teatral de comédia nas situações comunicativas dos textos. Vejamos:

Quadro 23 – Análise pré-tradutória da função pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	Entretener con la comedia al público burgués español	Entreter com a comédia o público paulistano	Entreter com a comédia o público paulistano
G-II	Divulgar situaciones sociales atraves de un dialogo oral	Información prioritaria	Entretenimiento Despiertar reflexion
G-III	Entretenimiento	Manter a função original	Entretenimiento
G-IV	Entretener y criticar las costumbres	Hacer correspondencias características de obras teatrales cómicas de Argentina para la lengua Portuguesa solo si necessário em notas explicativas	Cambiar palabras excepcionalmente o escribir notas explicativas manteniendo la información y crítica de las costumbres

Fonte: Autoria própria.

Por exemplo, o G-I, G-III e G-IV apontaram o entretenimento do público-receptor como função do TB e do TM, mantendo a função textual do TB, apesar de que não foi o exigido no encargo de tradução. Por outro lado, o G-II destacou a divulgação de situações sociais da época como a função do TB, enquanto o entretenimento e reflexão social é

⁶⁴ Perguntas sugeridas por Nord (2012, p. 80), para identificar a função textual: “1. ¿Cuál es la función textual pretendida por el emisor? ¿Existen en el paratexto indicaciones claras de la función pretendida, p.ej., en forma de una denominación de género? 2. ¿Existen indicaciones que sugieren que el TM podrá tener para el receptor meta una función específica distinta de la intención emisora? 3. ¿Qué informaciones sobre la función textual pueden obtenerse analizando otros factores situativos (intención emisora, receptor, medio, motivo)? 4. ¿Qué expectativas se derivan de los datos e indicios obtenidos del análisis de la función textual: a) respecto a los otros factores extratextuales: emisor e intención emisora, receptor y expectativas receptoras, medio, lugar, tiempo y motivo; b) respecto a las características intratextuales.”

apontado como função do TM, o que coincide com a intenção emissora apontada por este grupo, anteriormente. Notamos que a função textual, apesar do especificado no encargo de tradução, possui íntima relação com o gênero, logo, seria pertinente abordar as características do gênero peça teatral de comédia, referente às capacidades de ação, uma vez que se relacionam com o contexto sócio histórico, no que se refere à relação entre produtor e receptor do texto, o local e período da produção, a posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, a função social do texto e o conteúdo temático (STUTZ; CRISTÓVÃO, 2011, p. 576).

Após a análise dos fatores extratextuais, adentramos na análise dos fatores intratextuais, os quais são: tema, conteúdo, pressuposições, composição, elementos não verbais, léxico, sintaxe e suprasegmentais. Em relação à identificação do TEMA⁶⁵, por analisarem fragmentos de diferentes obras teatrais, cada grupo identificou um aspecto particular. Vejamos:

Quadro 24 – Análise pré-tradutória do tema pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	La desconfianza de José con su mujer y con su hermano	---	José desconfía de sua esposa com seu irmão
G-II	Homogeneo e temática coherente, está vinculado a un contexto social familiar	Cambiar los costumbres para los receptores	Momentos y situaciones de la historia, dos personagens...
G-III	Diferencia de la vida capitalina para la vida campesina	Diferencias culturales	Diferença da vida da capital da vida campestre.
G-IV	Comédia de costumes provinciana	Encurtar distancias culturales para los receptores meta solo si necesario	---

Fonte: Autoria própria.

O tema se refere ao assunto principal do texto, portanto, não está inadequado explicitar o tema geral da obra teatral, assim como fez o G-III. Tampouco, é equivocado elencar o assunto específico do fragmento de tradução ou citar características do tema textual, como fizeram o G-I e o G-II. Entretanto, notamos que o G-IV, ao indicar como tema a classificação tipológica da peça teatral, não reconheceu o assunto geral da obra ou de seu fragmento. Nord (2012, p. 93) enumera algumas razões de importância acerca da identificação temática: 1. Um texto que possui apenas um tema dominante pode ser considerado como

⁶⁵ Perguntas sugeridas por Nord (2012, p.97), para a identificação do tema: “1. ¿Se trata de un texto homogéneo, temáticamente coherente, o de una combinación textual? 2. ¿Cuál es el tema del texto (o de cada uno de las componentes de la combinación)? ¿Existe una jerarquía de temas compatibles? 3. ¿Corresponde el tema deducido por el análisis interno a las expectativas creadas por el análisis situacional? 4. ¿Se verbaliza el tema en el texto (p.ej., en una "frase tópica" o en un párrafo introductorio) o en el paratexto (título, prólogo, etc.)? 5. ¿Requieren las convenciones de la cultura meta que el tema se verbalice en alguna parte del texto meta o su paratexto? 6. ¿Está vinculado el tema a un contexto cultural específico (cultura base, cultura meta u otras)?”

coerente e, por isso, apresentar menos problemas de tradução relacionados com a variação de condições situacionais internas ao texto; 2. Se o tema está vinculado a um contexto cultural específico, surge o problema das pressuposições culturais e sua relevância para a tradução; 3. Com a delimitação do tema, limita-se o número de possíveis objetos de referência de uso de linguagem especializada; 4. A análise do tema permite verificar a real possibilidade de uma tradução funcional e leal; 5. Após a análise temática, é possível ponderar a função do título; 6. A identificação do tema permite esclarecer questões relacionadas a outros fatores extratextuais.

No que diz respeito ao fator intratextual CONTEÚDO⁶⁶, notamos algumas confusões entre as análises dos grupos participantes, talvez pelo fato de que, como afirma Nord (2012, p. 97), a análise do conteúdo textual é pouco abordada teoricamente. Para a autora, o conteúdo se trata da “referência do texto aos objetos e fenômenos de uma realidade extralingüística, que pode ser também fictícia” (tradução nossa)⁶⁷. Observemos o que cada grupo analisou:

Quadro 25 – Análise pré-tradutória do conteúdo pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÉRENCIA	TEXTO-META
G-I	Llegada de el cuñado de Maria para se hospedar en su casa y las visitas de Emília	----	Chegada de Manuel para se hospedar na casa de Maria. E as visitas de Emília.
G-II	Texto coerente e coeso com el tema situacion del cotidiano	Atentar a cuestiones culturales actuais	Análise del texto cuanto al contenido manteniendo la coerência.
G-III	Valle central de Chile Vida Cotidiana	Localidade, nº de personagens	Vida atual (contemporânea) de uma cidade grande
G-IV	Romance entre una chica de la província y un chico de la capital	Encurtar distancias culturales para los receptores meta si necessário	Romance entre una chica de la província y un chico de la capital

Fonte: Autoria própria.

Notamos que alguns grupos confundiram os fatores tema e conteúdo, como é o caso do G-IV, que pontuou o tema “*romance entre una chica de la província y un chico de la capital*” como conteúdo do fragmento a ser traduzido. Também, o G-II destacou apenas a coerência do texto com a temática de uma situação cotidiana. Por outro lado, o G-I e o G-III destacaram objetos ou fenômenos presentes no fragmento, a saber: o G-I descreveu a situação contextual do fragmento e o G-III indicou características da realidade fictícia do texto. Devido a essas diferentes compreensões sobre o conteúdo dos fragmentos, é possível abordar este

⁶⁶ Perguntas sugeridas por Nord (2012, p.103), para a identificação do conteúdo: “1. ¿Cómo se verbalizan los factores extratextuales en el texto? 2. ¿Cuáles son las unidades de información? 3. ¿Hay una diferencia entre las situaciones externa e interna? 4. ¿Existen lagunas de cohesión y/o coherencia en el texto? ¿Pueden llenarse sin utilizar información o material adicionales?”

⁶⁷ Citação original: “referencia del texto a los objetos y fenómenos de una realidad extralingüística, que puede ser también ficticia.” (NORD, 2012, p. 98)

fator com mais detalhe em um módulo, caso essa confusão se reflita na primeira produção do TM, na SD.

Acerca do fator intratextual PRESSUPOSIÇÕES⁶⁸, a maioria dos grupos reconheceu que não era necessário esclarecer pressuposições culturais, como é o caso do G-II, G-III e G-IV. Apenas o G-I expôs a necessidade de esclarecer algumas palavras que sugeriam conhecimentos de pressuposto cultural, como “*Real*” que, no texto, se referia a um teatro espanhol famoso e o termo “*julepe*”, que se referia a um jogo de cartas. Na concepção de Nord (2012, p. 105), as pressuposições compreendem todas aquelas informações que o emissor considera como parte do conhecimento do receptor, assim, as pressuposições podem incluir tanto as condições e fatores da situação e realidade específica da cultura correspondente, como informações sobre a biografia do autor, condições culturais e políticas de uma determinada época histórica, conhecimento de gêneros textuais comuns e suas características, entre outras. Nesse sentido, esperamos que, a partir da primeira produção, os grupos encontrem outras pressuposições culturais.

Quadro 26 – Análise pré-tradutória de pressuposições pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	Hay palabras como REAL, que se refiere al teatro y que el lector no comprenderá si no hay explicaciones	---	Palavras como REAL, refere-se ao teatro. É necessário ter um contexto, pois isoladamente não dá para compreender.
G-II	Se puede ser comprendido por el público así como el autor se propone	Traducir a la lengua brasileña mantiendo la comprensión contextual	El texto deve continuar sendo comprendido por el público meta
G-III	Sí, el lector puede saber dónde se pasa la historia	Deixar claro o lugar e o tema	Sí, hacer que lectores entiendan de forma clara
G-IV	Buenos Aires	No necessita explicaciones culturales ou de nombres	Se presupone que Buenos Aires es de conocimiento del público del texto meta

Fonte: Autoria própria.

Quanto ao fator intratextual COMPOSIÇÃO TEXTUAL⁶⁹, os grupos salientaram, em suas análises, características composicionais do gênero peça teatral, a saber: divisão de cenas, atos, diálogos, texto em prosa, etc. Entretanto, nenhum grupo destacou a presença das rubricas ou didascálias, parte constituinte do gênero, conforme Romão (2010b), Ryngaert

⁶⁸ Perguntas sugeridas por Nord (2012, p. 109), para identificar as pressuposições: “1. ¿A qué modelo de realidad se refiere la información verbalizada en el texto? 2. ¿Existen referencias explícitas a la realidad en el texto? 3. ¿Existen alusiones implícitas a un determinado modelo de realidad? 4. ¿Contiene el texto redundancias que puedan ser superfluas para el receptor del TM? 5. ¿Cuáles de las informaciones presupuestas en el TB deben explicitarse para el receptor del TM?”

⁶⁹ Perguntas sugeridas por Nord (2012, p.116), para a identificação da composição textual: “1. ¿Es el TB un texto independiente o está insertado en una unidad mayor de rango superior? 2. ¿Está señalada la macroestructura del texto por indicaciones ópticas o de otro tipo? 3. ¿Existe una composición convencional para este tipo de texto? 4. ¿Qué forma de progresión temática manifiesta el texto?”

(1995) e Ubersfeld (2005).

Quadro 27 – Análise pré-tradutória da composição textual pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	Comedia três actos, en prosa	---	Comédia de três actos, em prosa
G-II	Organización teatral con cenas y diálogos	Mejorar los segmentos del texto para más facil comprensión	Se mantene igual a la composición del texto original sendo mas clara posible
G-III	Escenas, actos, diálogos Teatral	Somente diálogos	Diálogos
G-IV	Estructura de texto teatral	Mantener la misma composición	Estructura de texto teatral

Fonte: Autoria própria.

Também, de acordo com Nord (2012, p.110), a composição textual é formada por uma macroestrutura (composição global, ordem de unidades informativas) que se compõe de microestruturas, delimitadas, principalmente, pela continuação ou não dos tempos verbais. Para a autora, a análise pré-tradutória da composição textual é importante devido aos seguintes aspectos: 1. Se o texto está composto por segmentos textuais, esses podem exigir estratégias tradutórias distintas, conforme suas funções textuais; 2. Analisar o início e o final do texto, tendo em conta o papel relevante que exercem na recepção e efeito comunicativo; 3. Alguns textos seguem convenções quanto a sua macro e microestrutura, assim, a análise dessas pode resultar em informações sobre o gênero e a função textual; 4. A análise da microestrutura informativa pode conter informação sobre o tema do texto.

Acerca da composição textual, Nord (2010, p.11) assevera que um texto traduzido, na perspectiva funcionalista, em qualquer que seja o propósito comunicativo, buscará respeitar a cultura meta. Logo, há casos em que o TM deve respeitar as normas de um tipo ou gênero textual específico, sendo necessário, portanto, um contraste textual. A autora defende o desenvolvimento de uma competência textual comparativa, no que diz respeito à textualização nas duas culturas envolvidas na tradução, comparando não apenas o sistema linguístico das duas línguas, mas as formas, frequência e distribuição dos atos comunicativos, ou seja, gêneros textuais. Essa competência textual comparativa, segundo a autora, trata-se da capacidade de contrastar os aspectos culturais das convenções textuais ou comunicativas nas duas culturas. No caso da SD proposta nesta pesquisa, possibilitamos essa comparação, no entanto, não se notam grandes diferenças quanto à composição do gênero peça teatral nas culturas hispânica e brasileira, embora pela distância temporal entre o século XIX e XXI, haja diferenças composicionais significativas sobre as quais achamos pertinente sensibilizar os participantes, no desenvolvimento dos módulos da SD, por exemplo, a composição da lista de personagens, a qual, no séc. XIX, indicava os atores que encenariam a peça, e, atualmente, há

apenas a explicitação de características físicas/psicológicas das personagens.

Seguindo com os fatores intratextuais da análise pré-tradutória, os grupos não identificaram elementos não verbais nos textos, tampouco incluíram algum elemento não-verbal no TM, o que seria possível devido ao meio do TM. Quanto ao LÉXICO⁷⁰, cada grupo apontou características específicas do fragmento de tradução, vejamos:

Quadro 28 – Análise pré-tradutória do léxico pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	Castellano del siglo XIX y denotativo	Expressões paulistanas	Brasileiro, século XXI, 2015
G-II	Lenguaje formal	Adaptar léxico a lenguaje del siglo actual	Lenguaje brasileña léxico actual y adaptada a región sul
G-III	Variedade campesina chilena Vos Gueno	Mesmo valor lingüístico (semantico)	Variedade urbana de Brasilia
G-IV	Uso del voseo castellano provinciano	Utilizar formas de tratamiento que se aproximan del uso del voseo	Portugués brasileño

Fonte: Autoria própria.

Notamos que o G-III e o G-IV identificaram o uso da variante “vos” no TB e pontuaram a necessidade de preservar o valor e o uso dessa forma para o TM, em PB. O G-I e o G-II, também, apontaram a necessidade de adaptar o léxico para o PB, o G-II reconheceu, inclusive a adaptação para a região sul, da mesma forma, o G-IV frisou o uso do léxico da variedade urbana de Brasília. Conforme Nord (2012, p.124), a análise do léxico possui relação tanto com a análise de outros fatores intratextuais (conteúdo, tema, pressuposições) quanto com a dos extratextuais (emissor, intenção emissora, etc.).

Em relação à análise pré-tradutória da SINTAXE⁷¹, Nord (2012) expõe que essa auxilia na compreensão do tema (simples ou complexo), composição textual (ordem das informações) e aspectos suprasegmentais (intensidade, prosódia, ritmo, etc). A autora sugere

⁷⁰ Perguntas sugeridas por Nord (2012, p. 127), para a identificação do léxico: “1. ¿Cómo se reflejan los factores extratextuales en el uso del léxico (dialectos regionales y sociales, variedades lingüísticas históricas, selección de registros, léxico específico del medio usado, fórmulas convencionales determinadas por el motivo o la función)? 2. ¿Qué elementos léxicos usados en el texto indican la actitud del emisor y su "interés estilístico" (p.ej., marcadores estilísticos, connotaciones, figuras retóricas, tales como metáforas y símiles, neologismos individuales, juegos de palabra)? 3. ¿Qué campos léxicos (terminología, metalenguaje) están representados en el texto? 4. ¿Hay clases de palabras (nombres, adjetivos) o derivaciones (palabras compuestas o prefijadas, apócopies) que se presentan con frecuencia elevada en el texto? 5. ¿A qué nivel de estilo corresponde el léxico usado en el texto?”

⁷¹ Perguntas sugeridas por Nord (2012, p. 129-130), para a identificação da sintaxe: “1. ¿Son las frases largas o cortas, coordinadas o subordinadas? ¿Cómo están conectadas? 2. ¿Qué tipos de oración aparecen en el texto? 3. ¿Corresponde el orden de los constituyentes de las frases a la estructura tema-remata? ¿Existen algunas estructuras focalizadoras o desviaciones del orden normal de las palabras? 4. ¿Se emplean figuras retóricas sintácticas, como paralelismos, quiasmos, preguntas retóricas, paréntesis, aposiopesi, elipsis, etc.? ¿Qué función tienen en el texto? 5. ¿Existen algunas características sintácticas determinadas por la orientación hacia el receptor, por las convenciones textuales o por el medio? ¿Van a impedir la función del texto meta exigida por el encargo de traducción?”

que, para analisar a sintaxe, observe-se: o tamanho das orações, o tipo de oração (afirmativa, interrogativa, exclamativa, etc.), distribuição de orações principais e subordinadas, conexão das frases por conjunções, advérbios temporais, substituição pronominal, etc. Neste viés, os grupos identificaram o seguinte:

Quadro 29 – Análise pré-tradutória da sintaxe pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	Frases cortas y entrecortadas, paréntesis	---	Frases curtas e entrecortadas, parênteses
G-II	Oraciones extensas con muchos paréntesis	Simplificar sintaxis para suprimir el tamaño de las frases	Sintáxis mas curtas no muy completa
G-III	Frase corta, otras no.	Buscar valor morfossintático	Sim.
G-IV	Uso demasiado de frases exclamativas	Mantener la misma forma de expression de las personajes del texto base	Utilizar las mismas sintaxis del texto original

Fonte: Autoria própria.

No tocante aos aspectos SUPRASEGMENTAIS⁷², o G-I e o G-IV não apontaram elementos, enquanto o G-II frisou a possibilidade de sublinhar nomes para maior legibilidade no TM e o G-III destacou a presença de frases exclamativas e interrogativas, que sugerem pensamentos, no TB.

Quadro 30 – Análise pré-tradutória dos aspectos suprasegmentais pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	---	---	---
G-II	Ninguno	Puede subrayar nombres	Texto con algunos destaques gráficos para mejor legibilidad
G-III	Frases exclamativa, interrogativa, que sugerem pensamientos	Sim/igual	Sim.
G-IV	---	---	---

Fonte: Autoria própria.

Sobre esse fator intralinguístico, Nord (2012, p. 130) salienta que se trata de características que transcendem as unidades segmentais léxicas e sintáticas, para compor o tom de um texto, por exemplo, os elementos acústicos como tonalidade, modulação, variações em altura, etc. Já no texto escrito, esses aspectos suprasegmentais são facilmente identificados por marcas tipográficas, como parênteses, letra cursiva, aspas, etc. Esses elementos, no texto teatral, são de suma importância na identificação e distinção dos diálogos

⁷² Perguntas sugeridas por Nord (2012, p.137), para a identificação dos suprasegmentais: “1. ¿Qué características suprasegmentales se manifiestan en el texto? ¿Cómo están representadas gráficamente?2. ¿Son específicas de un género o de una función textual?3. ¿Aportan algunas claves sobre el estado habitual, emocional o psicopatológico del emisor?4. ¿Cuáles son las unidades prosódicas? El relieve melódico, ¿indica la intención emisora de clarificar, acentuar o focalizar algunos elementos del discurso?5. ¿Corresponden las características suprasegmentales a la estructura tema-remata del texto?6. ¿Exige el encargo de traducción la adaptación de las características suprasegmentales a los hábitos de la lengua meta?”

e rubricas ou didascálias. Dessa forma, como foi um elemento não identificado pelos grupos, caso sua ausência se dê na produção do TM, será necessário abordá-lo nos módulos.

Por fim, quanto ao EFEITO COMUNICATIVO, Nord (2012) o especifica como a relação entre o texto e os seus receptores, isto é, trata-se do resultado do processo de comunicação entre emissor e receptor. Desta maneira, a sua análise pertence a área da interpretação textual e não à descrição linguística. Além disso, o efeito está determinado tanto por fatores extratextuais quanto por fatores intratextuais e, ainda, pela combinação de ambos. Ao analisar o efeito comunicativo, a maioria dos grupos frisou o efeito comunicativo esperado pelo gênero textual peça de teatro, ou seja, entreter o público abordando questões sociais de forma cômica/crítica, com a exceção do G-II, o qual destacou como efeito a reflexão sobre a temática da peça teatral. Observemos, a seguir:

Quadro 31 – Análise pré-tradutória do efeito comunicativo pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	Entretener con la comedia el público burgués español	---	Entreter com a comedia o público paulistano
G-II	Refletir sobre lo que es un hombre ideal	---	---
G-III	Entretener y diferencias culturales	Manter el efecto del TB	Igual
G-IV	Cómico que aborda uma questão social	Procurar formas para mantener el mismo efecto	Permanecer con la misma esencia del texto base

Fonte: Autoria própria.

Sobre essa questão, Nord (2012, p. 147) afirma que a padronização de funções textuais em gêneros textuais leva, em certa medida, a um esperado efeito comunicativo, associado a tais gêneros. Isso faz com que o autor utilize os elementos intratextuais convencionais de um determinado gênero para alcançar o efeito convencional, da mesma forma que o receptor reconhece esses elementos como típicos do gênero e se dispõe ao efeito convencionalmente esperado.

Ao averiguar a análise pré-tradutória realizada pelos grupos, verificamos dificuldades em alguns fatores, os quais se relacionam com as capacidades de linguagem do seguinte modo:

Quadro 32 – Dificuldades encontradas na análise pré-tradutória

Dificuldades - Fatores da análise pré-tradutória	Dificuldades - Capacidades de Linguagem
1. Receptor, por haver grupos que ampliaram o receptor do TM, confundindo os receptores primários e secundários	CAPACIDADES DE AÇÃO - A análise do receptor, do motivo, do lugar e da função estão relacionadas com as representações dos elementos do contexto de produção do gênero. Nesse sentido, constituem as capacidades de ação no intento de realizar inferências sobre quem escreve o texto, para quem é dirigido, com qual objetivo, etc. (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011, p. 576).
2. Lugar, devido a confusões na identificação do lugar do TM	
3. Função, por resultar da interdependência dos aspectos extratextuais, isto é, contexto de	

produção, além da possível confusão entre a função textual e a intenção emissora	
4. Conteúdo, pela confusão entre este com a temática da obra	CAPACIDADES DISCURSIVAS - Ao apresentar confusão na análise do conteúdo e da composicionalidade, visto que essa capacidade se relaciona com a infraestrutura global do texto, tal como, plano geral, tipos de discurso e sequências (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011, p. 576).
5. Composição, pela ausência da identificação das rubricas ou didascálias como parte da composição do gênero	
6. Suprasegmentais, pelo fato de apenas um grupo atentar para as marcas tipográficas que podem indicar o tom do texto teatral.	
	CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS - ao não reconhecerem aspectos suprasegmentais, pois estas capacidades se relacionam com o conhecimento micro estrutural, isto é, as unidades linguísticas das frases e sentenças.

Fonte: Autoria Própria.

Nesta seção, examinamos a análise pré-tradutória realizada por cada grupo, apontando os fatores que apresentaram confusões em sua interpretação ou identificação. No entanto, essas dificuldades somente serão confirmadas após o diagnóstico da primeira produção do TM, o qual apresentamos na próxima seção.

5.2 Primeira Tradução e Módulos da SD

Nesta seção, damos continuidade à análise da pesquisa, ao fazer o diagnóstico da primeira tradução. A partir dela, apresentamos duas subseções: 5.2.1 Proposição de módulos e apresentação da SD Final; 5.2.2 Análise dos módulos e lista de constatações. Conforme destacamos em nossa metodologia, para examinar as primeiras traduções, utilizamos a Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução, exposta no capítulo 2, subseção 2.4.1. Essa Grade de Análise Diagnóstica está elaborada a partir da Modelização Didática do Gênero Peça Teatral de Comédia, assim, é dividida por capacidades de linguagem e características do gênero peça teatral. A fase diagnóstica da primeira produção é etapa essencial para a planificação da SD, pois a partir da produção inicial, em que mapeamos as capacidades de linguagem dominadas ou não pelos aprendizes, elaboramos a SD final para intervir no processo de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004). Para sistematizar a análise, buscamos responder as perguntas presentes na Grade de Análise Diagnóstica, com base em trechos das primeiras traduções de cada grupo de participantes da SD⁷³.

Quadro 33 – Perguntas da Grade de Análise Diagnóstica da Produção Inicial

OS ALUNOS SÃO CAPAZES DE:	
Capacidades de ação	a) produzir um texto de acordo com o projeto de comunicação/tradução mobilizado? b) adequar a tradução às características do gênero de texto mobilizado?
Capacidades	c) respeitar a estrutura convencional do gênero em relação à planificação e organização

⁷³ As primeiras traduções de cada grupo estão nos anexos desta dissertação.

discursivas	das partes (tipo de discurso, organização sequencial, conexão e coesão)?
Capacidades linguístico-discursiva	d) mobilizar as unidades linguísticas pertinentes ao gênero? e) adequar o texto à gramática, ortografia e ao vocabulário da língua-meta? f) traduzir as formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa de acordo com a origem geográfica do público-meta/origem dos personagens da tradução, respeitando, inclusive, a concordância verbal (canônica x não canônica) dessas formas no Português Brasileiro? g) expressar as relações sociais (simétricas /assimétricas, formais/informais) entre as personagens por meio das formas de tratamento? h) adaptar a função sintática das formas de tratamento em Espanhol (sujeito, ou complemento) de acordo com a língua-meta? i) reconhecer o tipo de discurso (direto ou indireto) e o tipo de referência (específica ou genérica) como fatores condicionantes de uso das formas de tratamento?

Fonte: Autoria própria.

As primeiras perguntas da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução se referem às capacidades de ação, portanto centram-se em aspectos extratextuais, tais como os fatores da pragmática emissora e receptora, intenção, função, meio, lugar, tempo, motivo, pressuposições e efeito comunicativo, os quais fazem parte do quadro de análise pré-tradutória de Nord (2012). Desse modo, as duas primeiras questões propostas foram: 1. Os alunos são capazes de produzir um texto de acordo com o projeto de comunicação/tradução mobilizado? 2. Os alunos são capazes de adequar a tradução às características do gênero de texto mobilizado?

Para responder a primeira indagação, é preciso retomar o projeto de comunicação da SD, ou seja, o encargo de tradução didático, exposto no Quadro 15 da seção anterior. De acordo com esse encargo, a função da tradução é adaptar obras teatrais hispânicas de comédia para o entretenimento do público brasileiro adulto, na atualidade, de diferentes regiões (com a ressalva de que cada grupo possui como receptor cidades brasileiras específicas). Além disso, o período de publicação é o ano de 2015, séc. XXI, o meio de circulação é o ambiente virtual Blog e o motivo de produção consiste em divulgar antigas obras teatrais hispânicas para o público brasileiro, na internet.

Diante desse encargo, todos os quatro grupos optaram por produzir as primeiras traduções digitadas no Word, tendo em vista o meio de circulação do TM, ou seja, o ambiente virtual Blog. Quanto ao período de publicação do TM, o lugar e os seus receptores, tivemos que recorrer aos aspectos intratextuais, pois os grupos não especificaram, ao iniciar os textos, de forma explícita esses elementos. Assim, observemos os seguintes exemplos, retirados das primeiras traduções de cada grupo:

(1) **TB:** EMILIA.- En tu casa siquiera, había tertulia los sábados. Se jugaba al julepe, se tomaba chocolate, iban nuestros novios.

MARÍA.- Nuestros maridos hoy.

EMILIA.- Y el tuyo fue el primero y el único. !Has sido siempre tan formal! Yo mariposee un poco, con aquel sevillano, ¿te acuerdas? Si me caso con el me luzco. ! Qué vida dio a su pobre mujer! Nosotras no podemos

quejarnos. Tuvimos buen acierto. (El nido ajeno, Cena II, Emília y María)

TM: “**Emília:** Na tua casa nem sequer tinha uma reunião entre amigos aos sábados, jogava-se ao Julepe, tomava-se chocolate, iam nossos namorados.

Maria: Nosso maridos agora.

Emília: E o teu foi o primeiro e o único. Você sempre foi tão formal! Eu pousei como uma mariposa um pouco, com aquele sevilhano. Se lembra? Se tivesse me casado com ele me exibiria. Que vida deu a sua pobre mulher! Nós não podemos reclamar. Tivemos sucesso” (1ª tradução do G-I, O ninho Alheio)

A partir da leitura desses trechos, notamos que a linguagem utilizada pelos grupos, no geral, é compreensível aos falantes do séc. XXI, embora algumas expressões pudessem ser adaptadas a termos mais usuais e reconhecidos pelos receptores do TM. Por exemplo, o G-I, ao deparar-se com a expressão “*Julepe*”, optou por mantê-la no TM, ainda que essa expressão faça referência a um jogo de cartas e o grupo pudesse explicar em nota de rodapé ou traduzir por outro jogo mais comum no Brasil. Ainda, essa questão pode ser incluída a conhecimentos pressupostos que deveriam ser esclarecidos para o receptor do TM.

Por outro lado, o G-I, ao traduzir o termo “*tertulia*”, que se refere à reunião de conversa ou entretenimento entre conhecidos, optou por traduzi-lo, no texto, como “uma reunião entre amigos”, embora o termo exista em Português Brasileiro, nessa mesma concepção. Outra expressão que o grupo poderia ter adaptado ao seu receptor e à época de produção do TM é o verbo “*mareposear*”, que aparece na seguinte frase: “*Yo mariposee un poco, con aquel sevillano, ¿te acuerdas?*”. Esse verbo pode corresponder à mudança de gostos ou afeições em relação a coisas ou pessoas, no entanto, o grupo o traduziu por “Eu pousei como uma mariposa um pouco, com aquele sevilhano. Se lembra?”. O G-II, também, apresentou dificuldades em utilizar expressões adequadas ao período e lugar de seus receptores, ao traduzir de forma literal a seguinte expressão: “*Tengo un hambre de jabalí y me comería el piano*”, talvez devido ao nível inicial dos participantes. Vejamos o contexto, no exemplo abaixo:

(2) **TB:** NEPA.--¡Ah, bien! Sandoval, dame el brazo. Vamos a...

D. MIGUEL.--(Hecho un energúmeno). He dicho, caramba, que el señor... (A Nepa). ¿Pero tú qué te crees, chiquilla?

SANDOVAL.--Señores... tiene razón don Miguel. Yo me voy, y no se habla más del asunto. Tengo un hambre de jabalí y me comería el piano..., pero ya que así lo quiere mi aciago destino... Adiós, doña Rosa, Nepa. [...]” (N. CANALES, El héroi galopante, 1923)

TM: NEPA: Tudo bem! Sandoval, dá-me o braço. Vamos a...

D. MIGUEL: (Feito um louco). Já disse, caramba, o senhor... (NEPA). Mas o que você pensa, menina?

SANDOVAL: Senhores... Don Miguel está certo. Já estou indo e não se fala mais sobre esse assunto. Tenho uma fome de javali e comeria um piano, se possível... mas, já que não me querem por aqui... Adeus, Dona Rosa, Nepa. [...]” (1ª tradução do G-II, O Herói Galanteador)

Por sua vez, no TM do G-IV, não encontramos o uso de vocabulário regional

específico de seu público receptor, embora apresente uma linguagem coerente ao período de publicação do TB e compreensível ao público paulistano. Quanto ao G-III, verificamos o uso de um termo mais regional no TM, embora não corresponda à uma expressão típica de seu público meta, a cidade de Brasília. Por exemplo, no trecho 3, esse grupo, ao deparar-se com a frase “*la pobrecita estará cansada*”, traduziu do seguinte modo: “*A bichinha* deve estar cansada”. A expressão “a bichinha” é um termo carinhoso utilizado em algumas cidades da região nordeste brasileira para tratar meninas ou mulheres, desse modo, é possível que em outras regiões não se tenha esta interpretação. Por outro lado, esse grupo mostra um intento de adaptação da tradução ao público da região de Brasília, ao substituir a referência espacial de Santiago (Chile) por essa cidade brasileira, conforme ilustramos, no exemplo 3. Essa adaptação se justifica pelo fato de que os grupos compreenderam que as personagens do TB também seguiriam a origem do público-meta especificado no encargo tradutório.

(3) TB: “J. ANTONIO.-Miren, qué gracia, cómo que es tu hermana.

REBECA.-Pero ella es una señorita, ha estudiado en los mejores colegios de Santiago... mira todas las maletas que trae: toda es ropa suya, llenas de bordado y cintas, vieras tú. [...]

REBECA.- ¿quiere usted que vaya a ver si algo se le ofrece?

RITA.- No, la pobrecita estará cansada. Espera que llame y me avisas.” (MOOK, A. Pueblecito, 1918)

TM: “J. Antonio – Olhem, que engraçado, é tua irmã.

Rebeca – Mas ela é uma senhorita, estudou nos melhores colégios de Brasília... Olha todas as malas que trouxe: Tudo é roupa sua, cheias de bordados e fitas, se você visse. [...]

Rebeca. – A senhora quer que eu veja se ela quer algo?

Rita – Não. A bichinha deve estar cansada. Espera que ela chame aí você me avisa.” (1º Tradução do G-III. Pueblecito, 1918).

De forma geral, a fim de responder à primeira pergunta da Grade de Análise Diagnóstica, no que concerne às capacidades de ação, os grupos são capazes de mobilizar conhecimento para produzir um TM respeitando, parcialmente, o encargo de tradução didático. Conforme buscamos ilustrar, os textos estão escritos em uma linguagem compreensível a falantes do Português Brasileiro do séc. XXI e respeitaram o meio de circulação. Entretanto, os grupos apresentaram dificuldades em adaptar o texto aos receptores-meta, estipulados no encargo de tradução didático, fato que se reflete, também, no reconhecimento do lugar de recepção do TM. Tais dificuldades prejudicam a funcionalidade da tradução, uma vez que, juntamente com o fator temporal, o lugar de produção e recepção de um texto são categorias básicas de sua situação histórica (NORD, 2012, p. 66). Ademais, o reconhecimento desse fator extratextual influencia a escolha da variedade linguística, a qual deve estar adequada ao receptor do TM. Desse modo, essa questão implica erros pragmáticos de tradução, posto que pode prejudicar o objetivo ou função do TM (NORD, 1996).

Acerca da segunda pergunta, sobre a adequação da tradução às características do

gênero mobilizado, podemos verificar que, com exceção do G-III, os grupos respeitaram a organização do texto teatral, presente no TB, mantendo a divisão entre as grandes partes do texto teatral, isto é, diálogos e rubricas (didascálias). O G-III omitiu, ao longo da tradução, as rubricas, no TM, conforme se nota no trecho 4, em que as partes textuais entre parênteses, no TB, não se apresentam no TM.

(4) **TB**: “REBECA.- Bueno, (Mutis Rita, izquierda. Rebeca yendo a la puerta). Ya está bueno, Juan Antonio, no cortís más.

J. ANTONIO- (Llegando por foro, con un manojo) Mira que están bien bonitas. Mira, ésta se parece a ti.” (MOOK, A. Pueblecito, 1918)

TM: Rebeca – Ok. Já está bom J. Antonio, não corte mais.

J. Antonio – Olha como essas estão bonitas. Olha, essa parece com você.” (1ª tradução do G-III, Pueblecito, 1918).

Por esse motivo, seria relevante abordar as características composicionais do gênero peça teatral de comédia, nos módulos da SD. Ademais, essa questão, no que toca à prática da tradução funcionalista, pode ser interpretada como uma ‘dificuldade textual’⁷⁴ do grupo. Segundo Nord (2009), as dificuldades de tradução são individuais e surgem durante o processo tradutório, sendo necessário, superá-las com instrumentos adequados.

Quanto às capacidades discursivas, temos a seguinte pergunta da Grade de Análise Diagnóstica: Os alunos são capazes de respeitar a estrutura convencional do gênero em relação à planificação e organização das partes (tipo de discurso, organização sequencial, conexão e coesão)? A fim de respondê-la, retomemos o Modelo Didático do gênero peça teatral de comédia, exposto no capítulo 2, no qual verificamos que o tipo de discurso predominante no texto teatral é o discurso direto, por meio das sequências dialogais e interativas entre as personagens. Há sequências textuais descritivas, nas didascálias ou rubricas, as quais englobam os nomes das personagens, as indicações cênicas etc. Tendo em vista essas características composicionais, os textos do G-I, G-II e G-IV respeitaram a planificação e organização das partes do gênero, inclusive, destacaram a divisão entre as cenas, quando presentes, utilizando marcas tipográficas, tais como o negrito, o itálico, a letra maiúscula, o uso de colchetes, de acordo com o ilustrado, no trecho 5, a seguir:

(5) **TB**: “**AMELIA**.--(Enojada). ¿Con quién va a ser? ¡Con Nepa! No soy ciega. ¡Atrévete a negarlo!
SANDOVAL.--¡Pero si yo no tengo nada...! Digo, sí, lo niego enérgicamente. ¡Claro! Yo... (De pronto, mirando

⁷⁴ De acordo com Nord (2009), existem as seguintes dificuldades de tradução: 1. Dificuldades textuais, referentes a aspectos linguísticos; 2. Dificuldades de competência, relacionadas com conhecimentos insuficientes sobre as línguas e culturas envolvidas na tradução, ou falta de conhecimento sobre o tema e terminologia específica, ou porque a tarefa de tradução não é compatível com a competência translativa do tradutor; 3. Dificuldades profissionais são aquelas que se vinculam ao encargo de tradução; 4. As dificuldades técnicas estão relacionadas às condições de trabalho do tradutor, tal como a falta de materiais de pesquisa adequados ou prazo curto para realizar a tradução.

a Nepa).” (N. CANALES, *El héroe galopante*, 1923)

TM: **AMELIA:** (Enjoada). Com quem havia de ser? Com Nepa! Eu não sou cega. Atreva-se a negá-lo!

SANDOVAL: Mas se eu não tenho nada...! Quero dizer, sim, nego veementemente isto... Claro! Eu... (De repente, olhando para Nepa). [...]” (1ª tradução do G-II, *O herói galopante*).

No entanto, conforme já mencionamos, o G-III omite, em sua tradução, as rubricas cênicas, entre parênteses, talvez por desconhecer a composição do gênero peça teatral ou interpretá-la como desnecessária, uma vez que o TM, em seu encargo, não tivesse a pretensão de ser um texto encenado. No entanto, as rubricas fazem parte da composição do gênero teatral e devem estar presentes, a fim de respeitar as características de sua produção e recepção. Quanto à conexão e à coesão, notamos que, nesse gênero, devido ao discurso direto e as sequências dialogais, a coesão nominal é feita por reiterações anafóricas, as quais são mantidas nos textos dos grupos, como podemos observar no trecho 6, em que as personagens J. Antônio e Rebeca, ao fazer referência as flores que J. Antonio recolheu e que foram citadas anteriormente, utilizam os demonstrativos “essas, essa” e a expressão “igualzinha a ti”, retomando o substantivo flor(es) e rosa(s).

(6) **TB:** REBECA – A ella le gustan mucho las flores. Anda a cortar algunas rosas aquí al jardín. [...]

J. ANTONIO- (*Llegando por foro, con un manojo*) Mira que están bien bonitas. Mira, ésta se parece a ti.

REBECA.- Cállate, tonto, no digas disparates.

J. ANTONIO.- ¡Disparates!... Igualita a ti, rosadiza como tus cachetes y tus labios. (*Le da un beso a la flor*). /

REBECA.-Tú eres loco. (Pueblecito, 1918).

TM: Rebeca – Ela gosta muito de flores. Anda, vai cortar algumas rosas no jardim. [...]

J. Antonio – Olha como essas estão bonitas. Olha, essa parece com você.

Rebeca – Cala a boca, tonto, não diga besteira.

J. Antonio – Besteira!... Igualzinha a ti, rosadinha como tuas bochechas e teus lábios.

Rebeca – Você é loco. (1ª tradução do G-III, MOOK, A. Pueblecito).

Também, no trecho 7 do G-IV, notamos reiterações anafóricas, por meio da fala da personagem Cândido, em que, através do pronome de terceira pessoa “ela”, retoma o nome de sua filha “Açucena”, o qual já havia sido mencionado na fala de Mônica.

(7) **TB:** *Doña Mónica, don Cândido, Sofanor y el Abuelo.*

MÓNICA: Y ¿qué me dicen de la pareja? ¡Ah! yo estoy encantada. Al fin parece que la Azucena saldrá con su gusto.

CÁNDIDO: Es claro; porque el doctor Centeno no la atendería tanto si no estuviese enamorado de ella. (SÁNCHEZ GARDEL, J. Los Mirasoles, 1911).

TM: *Dona Mônica, Sr. Cândido, Sofanor e o avô*

MÔNICA: E aí? Que vocês acham do casal? Ah! Eu estou adorando. Parece que finalmente Açucena conseguiu encontrar alguém do seu agrado.

CÁNDIDO: É claro. Porque o doutor Centeno não daria tanta atenção a ela se não estivesse apaixonado. (1ª tradução do G-IV, Os girassóis)

De igual modo, há presença de dêixis de pessoas, nas falas das personagens, por meio dos pronomes pessoais e formas de tratamento, indicando as pessoas do discurso que participam da interação comunicativa ali representada. Isso pode ser observado, no trecho 8 do G-I, no qual a personagem Emilia utiliza a forma “você” para se referir a José, seu interlocutor, e José, ao responder-lhe, utiliza o pronome “me” para indicar o seu lugar de enunciação. Vejamos:

(8) **TB:** “EMILIA: Llega usted a tiempo.

JOSÉ: (Sentándose a la mesa) Me he retrasado un poco. ¿Quiere usted almorzar?”

(BENAVENTE, J. El nido ajeno, Escena III, 1894).

TM: “**Emília:** Você chegou a tempo.

José: (sentando-se a mesa) Atrasei-me um pouco. Você quer almoçar?

(1ª Tradução do G-I, O ninho alheio, Cena III).

No que concerne à coesão verbal, percebemos que os grupos mantiveram a predominância de verbos conjugados no presente do indicativo e no Imperativo. De forma geral, a nosso ver, os participantes reconheceram os mecanismos de conexão e de coesão nominal e verbal, na LE para reproduzi-los na LM, conforme o trecho 9:

(9) “**TM: AMELIA:** (Entregando o chapéu a Sandoval). O quê? Já vai embora sem me dizer nada? Venha aqui amanhã e falaremos. Já estou indo dormir. Suponho que o que eu tenha dito foi em um acesso de mau humor...

SANDOVAL: Bem, querida, e em um acesso de bom humor, eu digo-lhe que está tudo bem e que iremos continuar sendo amigos tanto quanto antes... mas para ser franco contigo... Como posso te dizer? Nada! Que entre uma luta contra toda a família Regúlez, e uma ameaça de casamento pendurada sobre a minha cabeça... Eu prefiro o combate! Sendo assim, adeus, Nena... (Sandoval tenta cumprimentar Amelia, porém, ela nota algo de estranho no seu olhar em relação à Nepa).

AMELIA: Ah, patife, agora me caiu a ficha! Não comigo, mas com ela, sim.

SANDOVAL: Com quem?

AMELIA: (Enjoada). Com quem havia de ser? Com Nepa! Eu não sou cega. Atreva-se a negá-lo!

SANDOVAL: Mas eu não tenho nada...! Quero dizer, sim, nego veementemente, isto... Claro! Eu... (De repente, olhando para Nepa) Nepa, amiga minha, você que pensa e que sente e que fala tão bem, fale-nos algo e nos retire dessa escuridão. Diga que sim... ou que não... e assim será. Já não posso mais. (1ª tradução do G-II, O herói galopante).

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, as duas primeiras perguntas da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução são as seguintes: 1. Os alunos são capazes de mobilizar as unidades linguísticas pertinentes ao gênero? 2. Os alunos são capazes de adequar o texto à gramática, ortografia e ao vocabulário da língua-meta? De acordo com o exposto nos parágrafos anteriores, os grupos foram capazes de mobilizar os elementos de conexão e coesão nominal e verbal, aspecto que contribui à manipulação das unidades linguísticas pertinentes ao gênero. Por exemplo, averiguamos a presença de pronomes pessoais e de tratamento para as retomadas de personagens, além da predominância de verbos no presente do indicativo nos diálogos e o uso de adjetivos e indicadores espaciais, nas didascálias ou rubricas. Entretanto, há dificuldades na adequação do TM à gramática,

ortografia e vocabulário do Português Brasileiro, conforme veremos, a seguir.

Verificamos que, em alguns trechos, os grupos mantiveram, no TM, a estrutura gramatical da Língua Espanhola, não coincidindo com o vernáculo do Português Brasileiro. No trecho 10, na fala da personagem Emília, no TB, temos o seguinte: “*Tú apenas le conocías, verdad?*”. O advérbio “apenas” existe tanto em Português Brasileiro quanto em Espanhol, entretanto, possui diferenças semânticas. Em Português, uma das acepções desse advérbio se trata da referência a algo único e exclusivo (ex. Queria dizer apenas isso.), enquanto, em Espanhol, esse advérbio pode significar, segundo o Dicionário da Real Academia Espanhola, “quase não”, “imediatamente depois”, etc. Assim, no TM, ao traduzir tal frase como “Tu apenas o conhecias, verdade?”, podemos interpretar, nesse contexto, que a personagem conhecia somente a pessoa a que se refere, diferindo do sentido da frase apresentada no TB.

(10) **TB:** “MARÍA - ¿Y tu marido y los chicos?

EMILIA. - Buenos, todos buenos. Fernando muy ocupado. Ya vendrá conmigo a saludar a tu hermano político...Tú apenas le conocías, verdad?

MARÍA.- Le conocí cuando éramos niños. Ya sabes que su familia y la mía estaban muy unidas; su padre y el mío eran socios. [...] (BENABENTE, J. El nido ajeno, 1984)

TM: “**Maria:** E teu marido e os meninos?

Emília: Bem, todos bem, Fernando está muito ocupado. Já virá comigo para saudar o teu irmão político... Tu apenas o conhecias, verdade?

Maria: O conheci quando eramos criança. Já sabe que sua família e a minha eram muito próximas; Seu pai e o meu eram sócios. [...]” (1ª tradução do G-I).

Também, observamos, no trecho 10, a seguinte frase: “O conheci quando eramos criança”, a qual se inicia com um pronome oblíquo. Tal construção sintática é condenada pela gramática tradicional da Língua Portuguesa, embora, possa ocorrer no registro oral coloquial. O grupo pode ter traduzido desta forma, devido à estrutura da LE, na qual é usual o emprego de pronomes complemento iniciando a frase, tal como no original “*Le conocí cuando éramos niños.*”. Ademais, notamos dificuldade na adaptação de algumas expressões idiomáticas da Língua Espanhola para o Português Brasileiro, no TM desse grupo, a saber, a expressão “*tío*” que, em Espanhol, é usada coloquialmente como um apelativo para se referir a um conhecido ou potencializar qualidades (como o exposto no TB: “*Un tío rico y solterón!*”), porém foi traduzida literalmente pelo grupo.

De igual modo, no trecho 11, o G-II traduziu literalmente a expressão porto-riquenha “*Me caso con Cristóbal!*”, ao invés de adaptá-la por uma expressão regional ou mais atual, já que essa expressão, no TM em Português, não faz sentido e não condiz com uma tradução funcionalista, podendo prejudicar a compreensão do receptor e, por conseguinte, a função do

TM. De acordo com o Tesouro Lexicográfico de Porto Rico⁷⁵, a expressão “*Me caso en/con...*” pode ser considerada uma exclamação eufemística referente a expressões de cunho vulgar e coloquial formadas pelo verbo “*cagar en*”, conjugado em primeira pessoa do presente do indicativo (*Me cago en Cristo! Me cago en Soria!*). Também, segundo a RAE (Real Academia Espanhola), a expressão “*me cago en algo o alguien*” é uma locução verbal coloquial usada para expressar desprezo ou repúdio por algo ou alguém. A partir dessas informações, o grupo poderia usar expressões típicas da cidade de Florianópolis ou da região Sul que possam conter significados aproximados, por exemplo, a expressão “Arrombasses, istepô!”⁷⁶, utilizada em diversos contextos, inclusive para expressar surpresa, repreender, reprovar ou reclamar.

(11) **TB:** D. MIGUEL.--(Furioso). Pues si no es usted un caballero... ¡me caso con Cristóbal!..., en esta sala no tienen entrada sino los caballeros.

DOÑA ROSA.--Miguel, ¿qué estás diciendo? No seas ridículo...

D. MIGUEL.--¡Calle usted, señora! No me obligue a recordarle, ¡me caso con Cristóbal!, que yo soy el que lleva aquí los pantalones.

NEPA.--¡Ya, ya salieron los pantalones! Es la última razón de los caballeros. ¿No está usted conforme con lo que yo, el caballero, niego o afirmo? ¡Pues aquí están mis pantalones! (N.CANALES, El Héroe Galopante, 1923)

TM: D. MIGUEL: (Furioso). Bem, se você não é um cavalheiro... Caso-me com Cristóball... E saia, que neste quarto só existem entradas para cavalheiros.

DONA ROSA: Miguel, que estás dizendo? Não seja ridículo...

D.MIGUEL: Rua, senhora! Não me faça lembra-la. Caso-me com Cristóball, E no mais, lembre-se que sou eu quem manda por aqui.

NEPA: Já, já eles deixarão de lado suas calças! É a última razão para os cavalheiros. Não estás satisfeito com o que eu, o cavalheiro, nego ou afirmo? Então, aqui estão minhas calças! (1ª tradução do G-II, O herói galopante).

Ademais, notamos que o G-II, conforme o exemplo 11, traduziu o verbo “*Calle*” (Verbo Calar no modo imperativo) pelo substantivo, em português, “rua”. A palavra “*calle*”, em Espanhol, quando funciona como substantivo, tem essa acepção, porém, de acordo com o contexto do trecho 12, não caberia tal tradução, fato que mostra falha na compreensão desse trecho. Tais aspectos estão em consonância com a afirmação de Cintrão (2006), quando diz que, caso não se perceba a natureza comunicativa e cultural do ato tradutório e a importância do contexto e da função do TM para a delimitação de estratégias e soluções de problemas na tradução, o indivíduo estará preso à transcodificação linguística e à tradução literal.

O G-IV, também, apresentou dificuldades em adaptar o TM à gramática do Português Brasileiro, ao traduzir a frase: “*Ella no te ha dicho nada si ya se le ha declarado el doctor Centeno?*”. Na tradução, talvez pelo nível inicial e falha na compreensão da referência

⁷⁵ Site que recompila acepções de vários dicionários sobre expressões típicas de Porto Rico (<https://tesoro.pr/lema/me-caso-en>).

⁷⁶ Encontramos estas explicações no Dicionário Manazês, disponível no blog “Vai viajar, Istepô!” (<https://vaiviajaristepo.com/dicionario-manezes/>).

pronominal, o grupo mudou o sentido da frase, ao traduzir como: “Ela não te disse nada se já se declarou para o doutor Centeno?”, em que interpretamos como se Açucena que fosse se declarar para o Doutor e não o contrário, conforme podemos notar, no exemplo 12:

(12) **TB:** CÁNDIDO: ¿Ella no te ha dicho nada si ya se le ha declarado el doctor Centeno?

MÓNICA: Todavía no me ha dicho nada. Pobrecita, tan ilusionada que está. En todas partes no se habla más que de ella. ¡Dios lo quiera! (S. GARDEL, J. Los mirasoles)

TM: **CÂNDIDO:** Ela não lhe disse nada se já se declarou para o doutor Centeno?

MÔNICA: Não me disse nada. A coitada já está tão iludida. Em todo lugar só se fala dela. Que deus a proteja. (1ª tradução do G-IV, Os girassóis).

No entanto, apesar dessas dificuldades, os grupos realizaram algumas adaptações do TB à língua de recepção, por exemplo, o G-I, ao traduzir as ocorrências do paradigma pronominal e verbal da segunda pessoa do plural (*vosotros hacéis*), pelo fato de não ser uma construção usual, em Português Brasileiro (CASTILHO, 2014), utilizou o paradigma pronominal e verbal da terceira pessoa do plural (vocês fazem).

(13) **TB:** EMILIA !Un tío rico y solterón! ¿Pero vosotros en que pensáis? No tenéis decoro si no le obsequiáis con una docena de sobrinos... si no queréis molestaros, en casa hay cuatro y allí no hay dinero ni herencias en perspectiva... ¡Buena anda todo! [...] (BENAVENTE, J. El nido ajeno)

TM: “**Emilia:** Um tio rico e solteiro! Mas e vocês o que pensam? Não tenham decoro se não o presenteará com uma dúzia de sobrinhos... Se não quiserem incomodá-lo, em casa há quatro e ali não há dinheiro, nem herança em perspectiva... Tudo anda bem! [...]” (1ª tradução do G-I).

Também, no trecho 14, o G-III, ao traduzir o verbo “querer”, na frase “*¿Y lo quiere?*”, apesar desse verbo também existir no Português Brasileiro, utilizou o verbo “gostar”, adaptando o sentido dessa frase à estrutura da língua da tradução da seguinte forma: “E gosta dele?”. Nessa frase, também, notamos que o pronome complemento “lo” se transforma na construção possessiva “dele”, adequada à Língua Portuguesa, nesse contexto.

(14) **TB:** J. ANTONIO.- ¿Querís hacerme el favor de preguntarle si conoce a un tal Juan Antonio?

REBECA.-Dice que sí.

J. ANTONIO.- ¿Y lo quiere?

REBECA.-Dice que esa es pregunta demasiado indiscreta. (MOOK, A. Pueblecito).

TM: “J. Antonio – Quer fazer o favor de perguntar se ele conhece um tal J. Antonio?

Rebeca – Ele disse que sim.

J. Antonio – E gosta dele?

Rebeca – Disse que essa pergunta é muito indiscreta.” (1ª tradução do G-III)

Quanto à ortografia e pontuação, notamos que, no geral, os grupos seguiram as normas do Português Brasileiro e preservaram as reticências, sinais de exclamação e interrogação, quando apareciam no TB. No entanto, averiguamos que o TB do G-I e do G-II

apresentou travessões indicando os turnos de fala das personagens, porém, no TM, os grupos não mantiveram essa pontuação, indicando apenas o nome das personagens seguido por dois pontos.

A terceira pergunta da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução, sobre as capacidades linguístico-discursivas consiste em saber se os alunos são capazes de traduzir as formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa de acordo com a origem geográfica do público-meta/personagens da tradução, respeitando, inclusive, a concordância verbal (canônica x não canônica) dessas formas no Português Brasileiro. Sobre isso, constatamos falha na adequação da tradução das formas de tratamento pronominais de acordo com a origem geográfica do público do TM de cada grupo.

O G-I possui como público-meta a cidade brasileira de São Paulo, na qual, de acordo com Nascimento (2011), há predominância da forma de tratamento *você/cê*. Entretanto, no TM do grupo, talvez devido a presença da variante *“tú”* no TB da variedade peninsular espanhola, há mistura entre o paradigma pronominal e verbal do *“tu”* e *“você”*. Por exemplo, no trecho 16, verificamos uma concordância não canônica entre o verbo *“saber”*, conjugado na segunda pessoa do singular, acompanhando o pronome de tratamento *“você”*, o qual é usado canonicamente com verbos na terceira pessoa do singular. Além disso, também, há um trecho com a presença explícita do pronome *“tu”* com concordância canônica, conforme exemplo 10, explicitado anteriormente.

(15) **TB:** “MARÍA.- A todo se acostumbra una, y yo no estoy acostumbrada a divertirme mucho. Bien lo sabes tú; en mi casa pasaba lo mismo.” (BENAVENTES. EL NIDO AJENO).

TM: “**Maria:** A tudo se acostuma, e eu não estou acostumada a me divertir muito. Bem o sabes você; Na minha casa acontecia o mesmo. [...]” (1ª tradução do G-I).

O TM do G-II é direcionado ao público da cidade de Florianópolis. De acordo com Scherre et. al. (2015), o estado de Santa Catarina contém o subsistema mais *“tu”* com concordância alta (entre 40% e 60%), em Florianópolis. Além disso, nessa cidade, conforme Coelho e Görski (2011), a variante *“tu”* continua sendo utilizada nas situações familiares, já a variante *“você”* é usada nas relações de poder, possivelmente por influências externas à comunidade, como um conhecimento socialmente adquirido ou aprendido. Entretanto, no TM desse grupo, observamos a ausência da forma de tratamento *“tu”* e a predominância do paradigma pronominal e verbal do *“você”*. Esse fato indica que o grupo não respeitou a origem geográfica do público meta, no que se refere à tradução das formas de tratamento para 2ª pessoa. Ademais, no TM do G-II, há ocorrência de formas verbais conjugadas na 2ª pessoa do singular com o pronome oculto, ilustrado no exemplo 16. Talvez, devido à influência do

TB, no qual identificamos a predominância do paradigma de tratamento pronominal portorriquenho, com o uso do “*tuteo*” entre mulheres e familiares.

(16) **TB:** “DOÑA ROSA.--Miguel, ¿qué estás diciendo?” (N. CANALES, EL HÉROE GALOPANTE)

TM: “DONA ROSA: Miguel, que estás dizendo?” (1ª Tradução do G-II).

Em relação ao G-III, o seu TM estava dirigido ao público da cidade de Brasília, na qual, atualmente, os estudos sociolinguísticos indicam a presença do subsistema você/tu sem concordância (SCHERRE et.al, 2015). Assim, nesse subsistema, não há concordância canônica com a variante “tu”, tampouco esse tratamento é comum entre não-pares e/ou não-íntimos. No TM do G-III, o diálogo entre as personagens J. Antônio e Rebeca, embora fossem personagens íntimas, verificamos a ausência do pronome “tu” e a predominância do paradigma pronominal e verbal da variante “você”, diferindo do subsistema pronominal do seu público receptor. Por exemplo, no trecho 18, a personagem Rebeca, no TB, usa o paradigma “voseante verbal”, ou seja, o pronome “tú” com a forma verbal voseante “*creís*”, enquanto a personagem J. Antônio utiliza o voseo completo, típico da variante rural chilena (CALDERÓN CAMPOS, 2010). No entanto, no TM, esse contraste se perde, uma alternativa para manter essa distinção seria o uso da variante “ocê”, a qual, segundo Scherre *et.al.* (2015), apesar de possuir baixo percentual de uso em regiões rurais, entra em jogo a percepção dela como um traço típico da fala rural. Essa questão corrobora a proposição de Mayoral (1998), ao afirmar que a tradução da variação linguística é um processo de tradução de seus elementos marcadores, tanto os percebidos como norma-padrão quanto os marcados.

(17) **TB:** “REBECA.- ¿Y tú creís que tienen corazón las flores? [...]”

J. ANTONIO.- ¿Y vos tenís corazón?”

REBECA.--Sí.

J. ANTONIO.- ¿Estás segura?” (MOOK, A. Pueblecito).

TM: “Rebeca – E você acha que as flores têm coração?”

J. Antonio – E você tem coração?”

Rebeca – sim.

J. Antonio – Tem certeza?” (1ª tradução do G-III).

Por último, no TM do G-IV, constatamos a predominância da forma de tratamento “você(s)” com concordância canônica, isto é, acompanhada de verbos conjugados na 3ª pessoa do singular/plural. Esse resultado está de acordo com o subsistema “só você”, predominante na região sudeste brasileira, em especial na cidade de São Paulo, público-meta do G-IV. No entanto, não verificamos a presença da forma reduzida “cê”, que também ocorre nessa cidade, conforme Nascimento (2011). O autor assevera que os fatores que favorecem a forma reduzida são: (i) o gênero feminino do falante, em referência específica, (ii) a faixa

etária jovem, (iii) interações entre familiares e amigos. No trecho de tradução do G-IV, apresentam-se os fatores (i) e (iii), cabendo o uso da forma reduzida, por exemplo, nas interações entre Mônica e seu marido ou entre os irmãos Cândido e Sofanor. Todavia, talvez o grupo não tenha se dado conta dessa variação por pertencer a outra variedade do Português e/ou desconhecer pesquisas sociolinguísticas acerca da variação linguística no uso das formas de tratamento no Português Brasileiro.

A quarta pergunta da Grade de Análise Diagnóstica, sobre as capacidades linguístico-discursivas, é a seguinte: os alunos são capazes de expressar as relações sociais (simétricas /assimétricas, formais/informais) entre as personagens por meio das formas de tratamento? Para tanto, seria necessário perceber, no TB em Língua Espanhola, essas relações e situações comunicativas para expressá-las, dentro dos mecanismos disponíveis no Português Brasileiro. Por exemplo, nos TB do G-II e G-IV, as situações de comunicação são informais, dentro de um contexto familiar no qual os diálogos se dão entre pais e filhos(as) ou irmãos, enquanto, no TB do G-I e G-III, as situações também são de caráter informal, entre amigas(os) próximos.

Também, é importante esclarecer que, devido ao período de publicação das peças (séc. XIX), as interações entre homens e mulheres tendem a ser mais polidas, mesmo em contextos familiares. Assim, pode haver trechos em que, no TB, apresente-se a forma de tratamento “*usted*” ou “*señor(a)*”, mas, nas traduções para o séc. XXI, ocorra a forma “você”, ou mesmo o “tu”, dependendo da região do público receptor, visto que, em Português Brasileiro, as formas “você”, “cê”, “ocê”, “tu”, além das variantes senhor/senhora, para o tratamento de filhos(as) para os pais, podem ter emprego diferenciado, dependendo da área geográfica (SCHERRE *et.al.*, 2015, p. 136).

Acerca dessa questão, averiguamos que alguns grupos generalizaram as relações sociais entre as personagens, por meio do uso majoritário da forma você. Por exemplo, no TB do G-I, há interações entre as personagens Emília, María e seu esposo José, nas quais o tratamento utilizado entre as personagens femininas é o *tuteo*, além do uso do “*vosotros*”, para o tratamento em plural. Já nas interações entre Emília (amiga de María) e José, a forma de tratamento utilizada é o “*usted*”, talvez expressando respeito ou falta de intimidade, e, nas interações entre o casal, dá-se o paradigma verbal e pronominal *tuteante*, expressando uma relação simétrica, de acordo com o exemplo 18. No TM, a forma de tratamento “você” é utilizada majoritariamente, tanto nas interações entre as amigas quanto entre o casal e entre Emília e José, embora haja uma ocorrência do pronome “tu” e a presença de alguns verbos conjugados no paradigma *tuteante*, conforme já destacamos.

(18) **TB:** “EMILIA.- No es usted tirano. Nadie lo dice. Pero María es una esposa ejemplar y cumple muy bien aquellas menudezas de la epístola, que no todas guardamos puntualmente...«La mujer no saldrá de casa sin permiso del marido...»

JOSÉ.- (A María.) ¿Quieres ir?

MARÍA. Si tú vienes...” (BENAVENTE, J. El nido ajeno.)

TM: Emília: Você não é um tirano. Ninguém disse isso. Mas Maria é uma esposa exemplar e cumpre muito bem aquelas miudezas da epístola, que nem todas guardamos pontualmente... “A mulher não vai sair de casa sem a permissão do marido”.

José: (À Maria) Quer ir?

Maria: Se você for... (1ª tradução do G-I).

A partir dessa tradução, ponderamos que o grupo expressa, por meio do tratamento utilizado, o caráter de proximidade entre as personagens e uma relação simétrica, na atualidade, já que se traduzissem o “*usted*” pela forma de tratamento “senhor”, para indicar respeito ou distanciamento, poderia pontuar, também, uma relação assimétrica ou de diferença etária entre as personagens, uma vez que Scherre *et.al.* (2015) assevera que esse tratamento é usado com pessoas mais velhas ou menos conhecidas.

Por sua vez, no TB do G-II, as interações se dão entre o casal D. Miguel e Dona Rosa, os filhos Arturo, Nepa e Amelia, além do pretendente de Amélia, Sandoval. Acerca do tratamento utilizado, de acordo com a variedade linguística porto-riquenha, constatamos um *tuteo* usado por: D. Rosa para tratar o marido, D. Miguel para os filhos, entre os irmãos e entre Sandoval e Amelia. Por outro lado, averiguamos um *ustedeo* de D. Miguel para a esposa (em um momento de irritação), de Nepa para seu pai, de Sandoval para Nepa e um *ustedeo* recíproco entre D. Miguel e Sandoval, conforme buscamos ilustrar no trecho 19. Deste modo, resumidamente, temos um tratamento solidário entre os irmãos e entre Sandoval e Amelia, por meio do *tuteo* recíproco (*tú - tú*), ademais do *ustedeo* recíproco entre D. Miguel e Sandoval. Também, notamos uma relação de poder entre D. Miguel e seus filhos (*tú - usted*). No TM, essas relações de simetria e assimetria são perdidas, devido a utilização da forma de tratamento “você” com concordância canônica em todos esses contextos. Ainda, é importante mencionar que o grupo preservou as ocorrências das formas *señor* e *señora*, traduzindo-as por “senhor” e “senhora”, empregados no tratamento de Nepa para Sandoval e de D. Miguel para sua esposa.

(19) **TB:** “AMELIA.--Muchacha, tú eres bruja. ¡Si me has curado! ¡Si me has puesto contenta! (La abraza otra vez)

DOÑA ROSA.—[...] ¿Y usted, Sandoval, qué hace ahí como un espantapájaros?

SANDOVAL.--Meditando, doña Rosa, sobre lo efímero de las pompas humanas. [...] ¡ya lo ve usted! [...]” (N.CANALES, El héroe galopante).

TM: “Amelia – Garota, você é uma bruxa. Acabou por me curar! Tornou-me mais feliz! (Abraça-a novamente).

Dona Rosa – [...] E você, Sandoval, que está fazendo aí como um espantalho?

Sandoval – Meditando, Dona Rosa, sobre a natureza efêmera das pompas humanas. [...] Bem, agora... como você

vê! [...]” (1ª tradução do G-II).

O G-III, em seu TB, depara-se com o *voseo* chileno em duas formas distintas, o *voseo* misto verbal (*tú creís*) e o *voseo* completo (*vos tenís*), usado de forma recíproca entre as personagens Rebeca e J. Antonio, além do *ustedeo* não recíproco utilizado por Rebeca para tratar sua mãe, Rita, conforme trecho 20. Acerca do *voseo* chileno, conforme Torrejón (2010), no século XIX, há uma estigmatização, compreendendo-o como forma de tratamento popular das classes baixas e rurais, embora, atualmente, exista o *voseo* culto das classes médias e altas (*tú hablái, tú comíh*). No entanto, de acordo com Calderón Campos (2010), a conotação rural ou de informalidade do *voseo* completo chileno persiste ainda hoje. Essa variação pronominal chilena que reflete a origem social e grau de intimidade entre as personagens, no TM do grupo, não é retomada. Usa-se apenas o pronome “você” e suas formas verbais para as interações simétricas entre Rebeca e J. Antonio, além da forma “senhora”, para tratar a mãe de Rebeca, como tradução da forma “*usted*”.

(20) **TB:** “REBECA.- ¿quiere usted que vaya a ver si algo se le ofrece?

RITA.- No, la pobrecita estará cansada. Espera que llame y me avisas. [...]

REBECA.-Tú eres loco.

J. ANTONIO.-Muchas veces lo he pensado y me hace la mar de gracia. Mírale la fachita que tiene, al igual que vos cuando te enojai conmigo, me dan ganas de abrirla pa verle el corazón.

REDECA.- ¿Y tú creís que tienen corazón las flores?

J. ANTONIO.- ¡Ah! Cierto que dicen que las flores por ser mujeres no tienen corazón.

REBECA.-Miren las cosas que dice. Tenemos, y más corazón que ustedes.

J. ANTONIO.- ¿Y vos tenís corazón?” (MOOK, A. Pueblecito, 1918)

TM: “Rebeca – A senhora quer que eu veja se ela quer algo?

Rita – Não. A bichinha deve estar cansada. Espera que ela chame aí você me avisa. [...]

Rebeca – Você é louco.

J. Antonio – Muitas vezes também pensei isso. Olha a carinha que ela tem, igual a você quando está brava comigo, tenho vontade de abrir para ver o coração.

Rebeca – E você acha que as flores têm coração?

J. Antonio – Ahh! É verdade que dizem que as flores por serem mulheres não têm coração.

Rebeca – Ola as coisas que você diz. Temos sim, e mais coração que vocês.

J. Antonio – E você tem coração?” (1ª tradução do G-III).

No TB do G-IV, temos o *voseo* completo argentino (*vos tenés*) como tratamento solidário entre o casal Mónica e Cândido e seu irmão Sofanor, além do *ustedeo* não recíproco para tratar ao avô, patriarca da família, e o uso da forma “*ustedes*” para o tratamento em plural, conforme trecho 21. Entretanto, no TM, o G-IV utilizou a forma “você” tanto para as interações entre as personagens Mónica, Cândido e Sofanor quanto para tratar ao avô, não expressando a relação de respeito e assimetria para com o patriarca da família, com exceção da fala de Cândido, abaixo, na qual se alterna o uso de “você” e “senhor”, como tradução para a forma “*usted*”. Tal atitude pode refletir o caráter solidário que as formas de tratamento têm ganhado, nos últimos tempos, porém, devido diferença etária entre o avô e as demais

personagens, o G-IV poderia ter optado pelo uso da forma “senhor” para expressar o “*ustededeo*” não recíproco, presente no TB.

(21) **TB:** “CÁNDIDO: ¿Qué le contestaste vos?

SOFANOR: Que ella nunca ha querido más que a los pájaros. [...]

CÁNDIDO: Y usted, abuelo, ¿por qué está tan callado? ¿Qué piensa usted?

ABUELO: Pienso que están ustedes llenándole la cabeza a la pobrecita niña con ilusiones que no creo se realicen jamás.[...]

ABUELO: ¿Qué has de estar vos de acuerdo conmigo si no lo has estado nunca con el sentido común! (Mutis a la quinta. Pausa).

SOFANOR: ¡Pobre Azucena!” (SÁNCHEZ GARDEL, J. Los Mirasoles.)

TM: “CÁNDIDO: E o que você respondeu?

SOFANOR: Que ela nunca deu atenção a nada além dos pássaros. [...]

CÁNDIDO: E você, vovô. Por que está tão calado? O que o senhor acha?

AVÔ: Penso que vocês estão enchendo a cabeça da pobrezinha com ilusões que acho que não vão acontecer jamais. [...]

AVÔ: Como que vai concordar comigo se nunca esteve no juízo certo?

SOFANOR: Pobre Açucena!” (1ª tradução do G-IV).

Prosseguindo com a Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução, a quinta pergunta, sobre as capacidades linguístico-discursivas, refere-se à capacidade de adaptar a função sintática das formas de tratamento em espanhol (sujeito ou complemento) de acordo com a língua-meta. No que concerne a essa questão, Fanjul (2014) afirma que o Português Brasileiro tende a explicitar o sujeito, enquanto, no Espanhol, o sujeito possui valor contrastivo ou enfático, também, a correferência, em Português Brasileiro, faz-se, frequentemente, por meio da explicitação do sujeito, já em Espanhol se realiza através da ausência do sujeito. Em frases interrogativas, o autor destaca que, na maior parte das variedades do Espanhol, seria improvável encontrar o sujeito entre o pronome interrogativo e o verbo (*Cómo se sentía usted?*), com exceção das variedades de Cuba, Porto Rico e República Dominicana, ao contrário do que ocorre em Português. No exemplo 22, da variedade peninsular, averiguamos que, na frase interrogativa, o sujeito “*tú*” está oculto e, no TM, o sujeito está explícito e anterior ao verbo. Igualmente, na frase seguinte, percebemos o sujeito oculto “*tú*”, expresso pelo pronome complemento “*te*” acompanhado do verbo conjugado em 2ª pessoa do singular, embora, no TM, o grupo tenha levado em conta a sintaxe do Português Brasileiro, ao explicitar o pronome sujeito.

(22) **TB:** “EMILIA - ¿Cómo estás, querida? [...] EMILIA - ¿Y qué es de tu vida? ¿Te has abonado al Real?” (BENAVENTES, EL NIDO AJENO)

TM: “**Emília:** Como você está? [...]

Emília: E como vai sua vida? Você assinou o Real?” (1ª tradução do G-I).

No TB do G-II, no exemplo 23, encontramos o uso da forma de tratamento “*tú*”, em função sujeito, com caráter enfático, em que, no TM, o grupo preservou a explicitação do

sujeito. No entanto, no exemplo 24, notamos que o grupo cometeu um equívoco ao traduzir a expressão “*Si aún*” por “Ainda que”, além de converter a oração condicional em negativa, omitindo o pronome sujeito, no TM, o que pode provocar ambiguidade, já que a forma verbal “tenha” pode se referir a 1ª ou a 3ª pessoa do singular.

(23) **TB:** AMELIA – Muchacha, tú eres bruja. ¡Si me has curado! ¡Si me has puesto contenta! (La abraza outra vez).

TM: “AMELIA: Garota, você é uma bruxa. Acabou por me curar! Tornou-me mais feliz! (Abraça-a novamente)” (1ª tradução do G-II).

(24) **TB:** NEPA – [...] Si aún tienes esperanza, tú antes que yo y que nadie, que siendo tú feliz, yo lo seré también.

TM: NEPA: Ainda que não tenha esperança, você antes de mim e mais nada, sendo feliz, eu serei também. (1ª tradução do G-II)

No geral, a adaptação dos grupos em relação à função sintática das formas de tratamento presentes no TB, para a língua-meta, consistiu na explicitação do sujeito e mudança de sua posição, nas frases. Não adentraremos em uma análise sintática, porém, inferimos que os grupos perceberam o contraste sintático entre o Português Brasileiro e a Língua Espanhola, no que diz respeito à posição do sujeito e sua explicitação, fato que influencia a ocorrência das formas de tratamento em ambas as línguas. No TM do G-II e do G-IV, também, verificamos essa questão, ilustrada a seguir, em que, no exemplo 25, o G-III explicita o pronome de tratamento no TM, que estava oculto no TB. E, no exemplo 26, o G-IV inverte a posição do pronome, de acordo com a sintaxe do Português Brasileiro.

(25) **TB:** “REBECA - ¡Huaso! ¿Así es que no la has visto?

TM: Rebeca: Caipira! Então você não viu ela? (1ª tradução do G-III).

(26) **TB:** CÁNDIDO: ¿Qué le contestaste vos?

TM: CÁNDIDO: O que você respondeu? (1ª tradução do G-I)

Para concluir, a última pergunta da Grade de Análise Diagnóstica, sobre as capacidades linguístico-discursivas, trata da capacidade dos alunos em reconhecer o tipo de discurso (direto ou indireto) e o tipo de referência (específica ou genérica) como fatores condicionantes de uso das formas de tratamento. Sobre o tipo de discurso, a nosso ver, os grupos identificaram o discurso direto, típico do gênero textual peça de teatro, como condicionante do uso das formas de tratamento, já que esse discurso retrata a interação entre um ou mais interlocutores, tal como ocorreria em uma situação real. Assim, as formas de tratamento expressam o grau de proximidade entre os interlocutores, relações sociais, idade e origem social etc., além de indicar o turno de enunciação entre as personagens.

Acerca do tipo de referência, se específica ou genérica, geralmente, é tido como uma

variável independente, nos estudos sociolinguísticos, que pode influenciar o uso das formas de tratamento, tais como em Ramos e Lima (2013) e Scherre *et.al.* (2015). Também, nesse viés, Mantiri (2015) afirma que o pronome “você” ocorre mais frequentemente em referência genérica do que o pronome “tu”, no Português Brasileiro. Nos fragmentos das peças teatrais traduzidas, a maior parte das formas de tratamento se deu com o tipo de referência específica, talvez em decorrência do discurso direto, dirigido a personagens específicas, com a exceção dos trechos 27 e 28, cabíveis à interpretação genérica.

(27) **TB:** J. ANTONIO – ¡Ah! Cierito que dicen que las flores por ser mujeres no tienen corazón.
REBECA – Miren las cosas que dice. Tenemos, y más corazón que ustedes.

TM: J. ANTONIO – Ahh! É verdade que dizem que as flores por serem mulheres não têm coração. REBECA – Ola as coisas que você diz. Temos sim, e mais coração que vocês. (1ª tradução do G-III).

(28) **TB:** ABUELO: [...] ¿Comprenden ustedes ese dolor mudo, reconcentrado, de los que han pasado toda la vida esperando algo que no llega, que no llega nunca ni con la muerte misma? ¡Pobrecita niña! ¡Pobrecita niña! (Pequeña pausa).

TM: AVÔ: [...] Vocês entendem dessa dor silenciosa, resignada, dos que passam a vida esperando algo que não chega? Que não chega nunca, nem com a morte? Pobrezinha da menina! Pobrezinha da menina! (Pequena pausa) (1ª tradução do G-IV).

No exemplo 27, a forma de tratamento “ustedes”, traduzida pela forma “vocês”, refere-se aos homens em geral, e, no exemplo 28, essa mesma forma de tratamento, utilizada pelo *Abuelo*, pode se referir a qualquer uma das personagens que estavam dialogando com ele, por esse motivo, pode expressar uma referência menos específica. Com isso, finalizamos a Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução, por meio da qual identificamos as seguintes dificuldades resumidas no quadro, a seguir:

Quadro 34 – Dificuldades resultantes da análise pré-tradutória e da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução

Capacidades de Linguagem/Tradução	Grade de análise diagnóstica da 1ª tradução
CAPACIDADES DE AÇÃO - Possível <i>erro pragmático de tradução</i> , ao não adequar o TM a seus receptores e o lugar de recepção (NORD, 1996).	- Os grupos são capazes de mobilizar conhecimento para produzir um TM respeitando, parcialmente, o encargo de tradução didático. Os textos estão escritos em uma linguagem compreensível a falantes de Português Brasileiro do séc. XXI e respeitaram o meio de circulação. Entretanto, os grupos apresentaram dificuldades em adaptar o texto aos receptores-meta, estipulados no encargo de tradução didático, fato que se reflete, também, no reconhecimento do lugar de recepção do TM. - No geral, os grupos mantiveram a divisão entre as grandes partes do texto teatral, isto é, diálogos e rubricas (didascálias), com exceção do G-III, que omitiu, ao longo da tradução, as rubricas, no TM.
CAPACIDADES DISCURSIVAS - Possível erro cultural de tradução, ao não respeitar as características do gênero.	- Os textos do G-I, G-II e G-IV respeitaram a planificação e organização do gênero textual, inclusive, destacaram a divisão entre as cenas, quando presentes, utilizando marcas tipográficas. No entanto, o G-III omitiu as rubricas, parte do gênero teatral. - Os participantes reconheceram os mecanismos de conexão e de coesão nominal e verbal, na LE e na LM.
CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS	- Os grupos foram capazes de mobilizar os elementos de conexão e coesão nominal e verbal, aspecto que contribui à manipulação das unidades linguísticas pertinentes ao gênero;

<p>- <i>Erros linguísticos de tradução</i>, ao apresentar dificuldades em adequar o TM à gramática e vocabulário do Português Brasileiro (NORD, 1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - há dificuldades na adequação do TM à gramática e vocabulário do Português Brasileiro; - falha na adequação da tradução das formas de tratamento pronominais de acordo com a origem geográfica do público do TM de cada grupo. - alguns grupos generalizaram as relações sociais entre as personagens, por meio do uso majoritário da forma você. - os grupos perceberam o contraste sintático entre o Português Brasileiro e a Língua Espanhola, no que se refere à posição do sujeito e sua explicitação, fato que influencia a ocorrência das formas de tratamento em ambas as línguas. - Sobre o tipo de discurso, os grupos identificaram o discurso direto, típico do gênero textual peça de teatro, como condicionante do uso das formas de tratamento, já que esse discurso retrata a interação entre um ou mais interlocutores, tal como ocorreria em uma situação real, além do tipo de referência específica.
---	---

Fonte: Autoria Própria.

5.2.1 Proposição de módulos e apresentação da SD Final

Nas seções anteriores, identificamos, por meio da Análise pré-tradutória de Nord (2012) e da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução, dificuldades relacionadas com as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas dos participantes no que tange ao gênero e ao fenômeno de variação linguística no uso das formas de tratamento, no par linguístico Espanhol-Português. Dessa forma, nesta subseção, buscamos esclarecer a proposição dos módulos e, com isso, apresentar o desenho final da SD.

De acordo com Cristóvão (2009), a quantidade de módulos realizados em uma SD é guiada a partir da disponibilidade de tempo, contexto de ensino e objetivos da SD. Assim, devido a esses fatores, propomos dez módulos, dentre os quais dois foram realizados como Módulos de Reconhecimento, antes da primeira tradução (COSTA-HÜRBES E SIMIONE, 2014), e outros 7 foram realizados após a primeira tradução.⁷⁷ De forma resumida, apresentamos os objetivos de cada módulo, a seguir:

Quadro 35 – Módulos da SD Final

Módulos	Descrição dos objetivos e capacidades de linguagem envolvidas
Módulo 1: Conociendo el género textual teatro	Ter contato com as principais características do gênero peça teatral, por meio do vídeo “ <i>História del teatro – Elementos del Teatro</i> ” (www.youtube.com/watch?v=pntToe9VLW4). Aborda as capacidades de ação, no que tange à recepção e produção do texto teatral, além das capacidades discursivas, acerca das grandes partes do texto teatral.
Módulo 2: Leitura e Análise pré-tradutória dos fragmentos de peças teatrais hispânicas.	Analisar a situação de recepção do TM, além das características extra e intratextuais dos fragmentos de peças teatrais para tradução; envolve todas as capacidades de linguagem (Figura 7).
Módulo 3: Lectura y análisis de obras teatrales hispânicas y brasileñas	Refletir acerca das diferentes características composicionais do texto teatral, brasileiro e hispânico, nos séculos XIX e XXI, incluindo o tipo de linguagem (formal, informal, etc.), objetivo, assunto, sequência textual etc. Engloba as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

⁷⁷ Os módulos estão nos anexos desta dissertação.

Módulo 4: Organización general de las piezas teatrales	Reconhecer os elementos constituintes do gênero peça teatral, (título, lista de personagens, divisão de atos, etc.); distinguir expressões usadas para iniciar, manter ou encerrar um diálogo e utilizá-las para produzir uma cena teatral, em espanhol. Engloba as capacidades discursivas, linguístico-discursivas e de ação.
Módulo 5: Pronombres de Tratamiento en Contexto	Identificar os pronomes de tratamento para 2ª pessoa, em Língua Espanhola; refletir sobre seus usos e sua tradução para o Português Brasileiro. Aborda capacidades linguístico-discursivas.
Módulo 6: Búsquedas de información para traducir	Investigar as formas e usos dos pronomes de tratamento para 2ª pessoa utilizados nos países das peças teatrais hispânicas e nas cidades brasileiras que receberão o TM. Capacidades de ação e linguístico-discursivas.
Módulo 7: Variación en el sistema de tratamiento pronominal en Español (Argentina, Chile, España, Puerto Rico, Uruguay)	Explorar a evolução histórica e examinar os condicionamentos de uso das formas de tratamento para 2ª pessoa, na Língua Espanhola (origem geográfica, período histórico, relação entre interlocutores, situação de comunicação); Aciona capacidades linguístico-discursivas.
Módulo 8: Variación en el sistema de tratamiento pronominal en Português de Brasil (Belém, Brasília, Fortaleza, Florianópolis, São Paulo)	Explorar a evolução histórica e examinar os condicionamentos de uso das formas de tratamento para 2ª pessoa, no Português Brasileiro (período histórico, relações entre os interlocutores, origem geográfica). Aciona capacidades linguístico-discursivas.
Módulo 9: Análisis de la variación en los usos de las formas de tratamiento en piezas teatrales y traducción	Relacionar os sistemas de tratamento pronominais da Língua Espanhola (FONTANELLA DE WEINBERD, 1999) com trechos de peças teatrais hispânicas; reconhecer o sistema de tratamento pronominal utilizado no fragmento de tradução. Uso de capacidades de ação e linguístico-discursivas.
Módulo 10: traducción Español-Portugués - lenguaje, formas de tratamiento y variación lingüística en obras teatrales	Traduzir um pequeno trecho da peça teatral destinada à equipe, tendo em vista a cidade brasileira receptora do TM. Envolve todas as capacidades de linguagem.

Fonte: Autoria própria.

Em cada módulo, buscamos integrar as diferentes capacidades de linguagem, no entanto, diante do objetivo central da pesquisa acerca da variação nas formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa, a maior parte dos módulos contemplou as capacidades linguístico-discursivas. Essa atitude, também, justifica-se no resultado da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução, que mostra maior dificuldade dos participantes em relação à adaptação da gramática e vocabulário do Português Brasileiro e à adequação da tradução das formas de tratamento, a partir do receptor do TM e das relações sociais estabelecidas entre as personagens do TB.

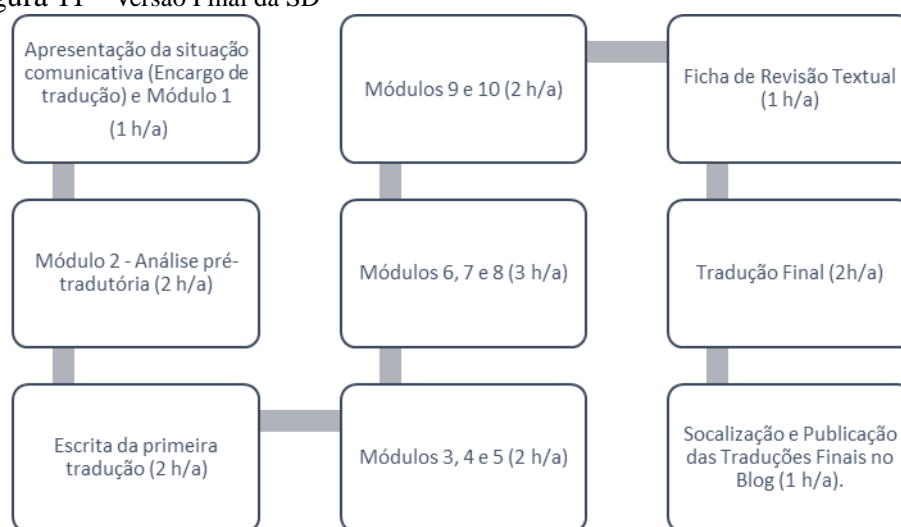
Os dois primeiros módulos já foram abordados na primeira seção deste capítulo. Ambos foram realizados antes da primeira tradução como forma de ativar os conhecimentos prévios acerca do gênero e suas características. O terceiro e o quarto módulos se basearam nas dificuldades identificadas através da Análise pré-tradutória de Nord (2012), Módulo 2, e confirmadas na Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução, a saber: identificação do receptor e lugar de recepção, função do TB/TM e tema (capacidades de ação), composicionalidade do gênero (capacidades discursivas) e unidades linguísticas básicas na

sequência dialogal (capacidades de linguagem). No quinto e sexto módulos, abordamos a variação linguística no uso das formas de tratamento na Língua Espanhola, buscando sensibilizar os participantes acerca dos diferentes usos dessas formas e as suas implicações, além de refletir sobre a sua tradução ao Português Brasileiro de distintas regiões.

Por sua vez, no sétimo e no oitavo módulos, tratamos com maior especificidade da variação diatópica, diacrônica e diafásica das formas de tratamento nas variedades da Língua Espanhola e do Português Brasileiro, tendo em vista que os grupos apresentaram dificuldades na adequação da forma de tratamento, no TM, de acordo com a origem geográfica do receptor e das relações sociais representadas no TB. A partir do nono módulo, buscamos averiguar se os grupos reconhecem os diferentes usos e formas de tratamento da Língua Espanhola, a partir da análise de pequenos trechos das peças teatrais utilizadas na SD. Formulamos esse módulo a partir da divisão do sistema de tratamento pronominal de Fontanella de Weinberg (1994), incluindo tanto as capacidades linguístico-discursivas quanto as capacidades de ação, já que é necessário compreender o contexto sócio histórico dos trechos para identificar os usos das formas de tratamento.

No décimo módulo, solicitamos a tradução para o Português Brasileiro do mesmo trecho utilizado no Módulo 9, referente a cada grupo, a fim de integrar os conhecimentos dos demais módulos, sobre as formas de tratamento e as características do gênero peça teatral. A partir da formulação desses módulos, apresentamos a versão final da nossa SD:

Figura 11 - Versão Final da SD



Fonte: Autoria própria.

Esclarecidos os objetivos de cada módulo e apresentada a versão final da SD proposta nesta pesquisa, a seguir, analisamos as respostas obtidas em cada módulo e

apresentamos a lista de constatações.

5.2.2 Análise dos módulos e lista de constatações

Para a análise dos módulos, devido a sua extensão, apresentamos apenas alguns trechos para ilustração. É importante destacar que, nessa seção, a análise se centrará nos módulos 3 ao 10, uma vez que abordamos os dois primeiros módulos na seção inicial deste capítulo. Os módulos são parte fundamental do dispositivo de SD, já que por meio deles abordamos dificuldades de diferentes níveis (apresentação da situação de comunicação, infraestrutura do gênero, aprofundamento temático, etc.), também, podemos realizar exercícios variados, envolvendo a leitura e a análise de textos, oralidade, audição, etc., a fim de melhorar a produção final do aprendiz (BARROS, 2012).

Quanto à progressão dos conhecimentos abordados nos módulos, visamos a uma sequência com progressão estável, conforme os tipos de progressão apresentados por Mosquera Roa e Sánchez Abchi (2015) e descritos no capítulo 2. Assim, buscamos abordar temas do funcionamento linguístico em todos os módulos objetivando melhorar a tradução final, apesar de reconhecer que, por conta do foco na variação linguística e nas dificuldades identificadas, demos ênfase às capacidades linguístico-discursivas, na maioria dos módulos.

O Módulo 3 baseou-se na leitura e comparação de fragmentos de 4 peças teatrais: duas hispânicas do século XIX e XXI e duas brasileiras do século XIX e XX. A partir da leitura desses fragmentos, os grupos responderam a 9 perguntas. Dentre essas, as perguntas 2, 3, 4, 5, 6 e 7 abordam o reconhecimento do contexto de produção ou planejamento do texto (autor, destinatário, função, tempo, lugar, assunto), ou seja, referem-se às capacidades de ação. Nelas, os grupos apresentaram respostas semelhantes, a saber: reconheceram que os produtores dos textos eram dramaturgos de origem hispânica e brasileira; os receptores poderiam ser o público em geral ou diretores de teatro; a função poderia ser de entretenimento e crítica social; o período e o local de publicação como século XIX e XXI e as cidades de Madri, Rio de Janeiro e São Paulo; e reconheceram que o assunto nesse tipo de obra é inferido pelo título. A modo de ilustração, abaixo apresentamos as respostas do G-I.

Figura 12 – Respostas do Módulo 3 do G-I

2. ¿Quiénes producen los textos? ¿Además, quiénes los producen serían?

Dramaturgos hispanicos (1,2) y brasileños (3,4). En el siglo XIX puede ser para un público en general y en el siglo XXI puede tener como destinatarios los directores teatrales.

3. ¿Cuál podría ser el objetivo de los textos?

El entretenimiento; la crítica social.

4. ¿Se identifica la presencia de un narrador en los textos? ¿cómo se presenta el ambiente, personajes, tiempo y espacio en los textos teatrales?

No hay narrador. Se presenta en las descripciones de los diálogos y también por medio de las didascalias.

5. ¿Cuál es el periodo y origen de cada texto? ¿Hay rasgos de estos periodos de tiempo en el lenguaje de los textos? En caso afirmativo, ejemplifíquelos.

1 (Siglo XIX-Madrid); 2 (Siglo XXI-2002); 3 (Siglo XIX-1931); 4 (Siglo XXI-S.P.)
En el texto 1 hay un lenguaje más formal y presenta términos gramaticales antiguos (Salud(a) misa). En el texto 2 hay uso de palabras extranjeras (Theater and standard), es un diálogo más informal. En el texto 3 hay un lenguaje formal como en texto 1. El texto 4 presenta un lenguaje informal: "tenha calma pi" y parece más actual y hay regionalismo.

6. ¿Se nota alguna diferencia o semejanza en la organización de los textos de diferentes periodos y nacionalidades? En caso afirmativo, ejemplifíquelos. (Por ejemplo, lista de personajes, identificación del autor, presentación de las escenas)

Si. En el texto 1 y 3 hay solamente los nombres de los actores y en 3 y 4 hay descripciones de los personajes. En las obras del siglo XXI hay email de los actores y en el siglo XIX no hay.

7. ¿Es posible identificar el asunto de los textos de forma explícita? ¿De qué forma podemos inferir o identificar el asunto de los textos?

No es posible. Podemos inferir por medio del título.

Fonte: Grupo I.

Por outro lado, as questões 1, 4 e 9 se concentraram em características da textualização do gênero, tais como o reconhecimento do gênero teatral de comédia, a ausência de narrador e a presença das sequências dialogais e descritivas no gênero. Nas questões, os grupos, em geral, identificaram essas características com êxito, embora o G-III, ao responder a quarta questão, tenha afirmado que havia presença de narrador, por meio da fala das personagens, e que o ambiente estava contido no enredo. Acreditamos que esse grupo interpretou as personagens como uma forma de narrador do texto teatral, já que é por meio delas que se apresenta o enredo (história da peça), assim como as características temporais e espaciais, porém, conforme expomos ao grupo, no teatro, a história não é contada por um narrador (omnisciente, observador ou narrador-protagonista), mas vivenciada pelas personagens.

Figura 13 – Resposta do G-III, na quarta questão do Módulo 3

4. ¿Se identifica la presencia de un narrador en los textos? ¿cómo se presenta el ambiente, personajes, tiempo y espacio en los textos teatrales?

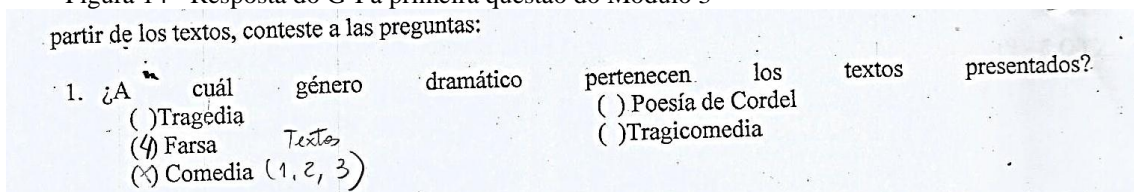
Si, está en tercera persona (Personajes). En el enredo de una pieza (por ejemplo).

Fonte: Grupo III.

Acerca das questões 1 e 9 do Módulo 3, os grupos selecionaram, por unanimidade o gênero comédia, para caracterizar os fragmentos de textos teatrais apresentados no módulo.

Entretanto, o G-I e o G-II, além do gênero comédia, selecionaram o gênero farsa, uma vez que, no quarto fragmento textual apresentado, há esta classificação explícita. O gênero farsa é característico do teatro antigo que também contém caráter cômico e satírico e que, diferentemente da comédia clássica, é uma obra breve e que não leva em consideração a verossimilhança (MACHADO, 2009). Na questão 9, todos os grupos marcaram como sequência textual predominante, tanto a sequência dialogal quanto a descritiva, o que coincide com as características composicionais do gênero comédia. Essas questões abordavam conhecimentos da capacidade discursiva e foram respondidas com êxito.

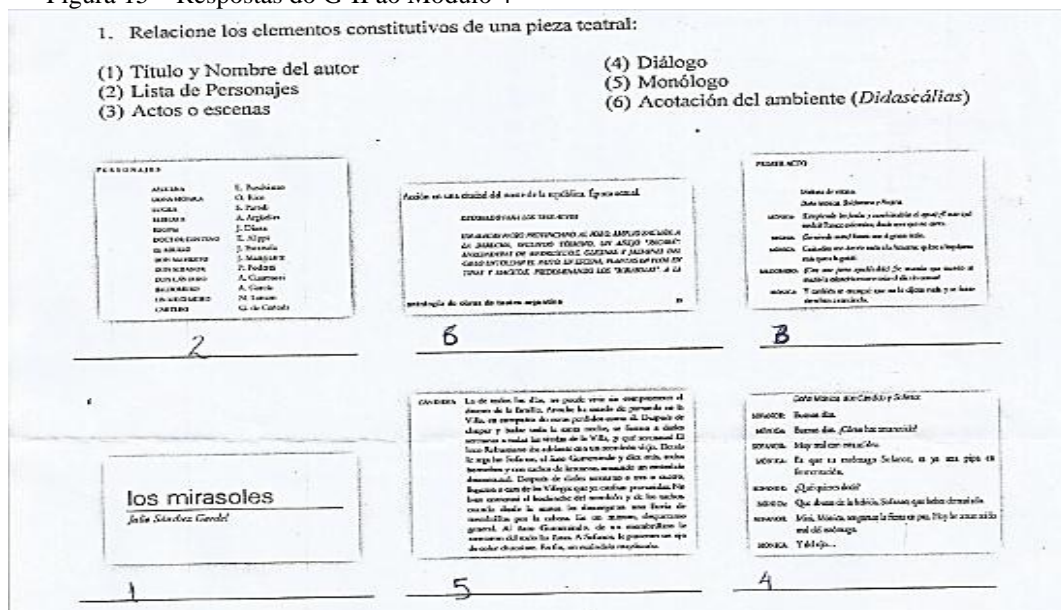
Figura 14 - Resposta do G-I à primeira questão do Módulo 3



Fonte: Grupo I.

Por sua vez, o Módulo 4 está composto por 4 questões, a primeira delas mobiliza as capacidades discursivas, ao solicitar que os grupos relacionassem os nomes de cada elemento constitutivo da peça teatral de comédia com as respectivas imagens, tais como: monólogo, diálogo, rubricas, atos ou cenas, título, etc. Notamos que os grupos não tiveram dificuldades em relacionar tais elementos, realizando as associações esperadas, conforme a Figura 15.

Figura 15 – Respostas do G-II ao Módulo 4



Fonte: Grupo II.

Na segunda questão desse módulo, são mobilizados conhecimentos linguístico-

discursivos, ao pedir que os grupos apontassem expressões, utilizadas em um fragmento de peça teatral, que servissem para iniciar, encerrar ou manter uma conversa. Em geral, as expressões apontadas para começar um diálogo foram: “*Buen día!*” e “*Mañanita fresquita ¿eh?*”; por sua vez, todos os grupos pontuaram a expressão “*Hasta mañana*” para encerrar a conversação e expressões como “*Usted sabe...*”, “*Vas a tener?*”, “*Ya me debes...*” foram destacadas para continuar um diálogo. Em forma de ilustração, na Figura 16, expomos as respostas do G-II, a seguir:

Figura 16 - Respostas do G-II à segunda questão do Módulo 4

2. Lea el diálogo, a seguir, e identifique los interlocutores y la relación que poseen. Luego, escribe en las columnas los elementos del diálogo que se piden:

Expresiones de apertura de una conversación (de carácter fático: <i>Hola, Buenos Días, Por favor, ¿Qué tal?, etc.</i>)	Expresiones de cierre de conversación (<i>Adiós, Hasta luego, Me voy, etc.</i>)	Expresiones interaccionales (tales como, <i>pregunta-respuesta, yocativos, Frases hechas, exclamaciones, etc.</i>)
Buen día Mañanita fresquita	Hasta mañana ¡Andando! A ver si mañana	Güenos Usted sabe Vas a tener

Fonte: Grupo II.

Na terceira questão desse módulo, solicitamos que os grupos reconhecessem as marcas tipográficas utilizadas na identificação das rubricas. Essa questão se baseou na dificuldade apresentada pelos grupos em reconhecer as rubricas ou didascálias como parte da composição do gênero, na análise pré-tradutória. Os grupos reconheceram que os parênteses, letras maiúsculas, em negrito ou itálico, ajudam a identificar as rubricas, as quais foram circuladas no fragmento textual apresentado.

Figura 17 - Questão 3 e 4 do módulo 4 do G-II

Pieza teatral “La Pobre Gente”

Escena II

FELIPE, (un LECHERO), después MÓNICA.

FELIPE.- (Siguiéndola con la mirada amenazadora.) ¡Tas muy gallo!...

LECHERO.- Güenos... ¿Cuántos?...

FELIPE.- (Volviéndose.) ¡Buen día!... ¡No sé! La patrona dirá. (Llamando.) ¡Mónicaaa!

MÓNICA.- (Desde adentro.) ¡Voy!... ¡Qué demontres!...

LECHERO.- (Viéndola.) ¡Güenos! Mañanita fresquita, ¿eh?

MÓNICA.- Caramba, marchante; no voy a tomarle leche hoy... salvo que me quiera fiar un litro más... andan tan mal las cosas...

LECHERO.- (Tapando el tarro.) ¡Ta... ta... ta... ¡Ya me debes como seis pesos! Vasco trabaja y madruga... y nadie paga...

FELIPE.- Usted sabe, compañero, que, somos buenos marchantes.

LECHERO.- Sí... ¡Pero alargarse cuenta... no, no! Que todos le piden fiado... Andar al fondo, «marchante, mañana». La otra: «Marchante no tengo cambio»... ¡Pchst!... ¿Vas a tener?... ¡Ni de cambio!... Y la leche se va y los pesos no venir... ¡Güeno!... ¡Andando!... y a ver si mañana...

MÓNICA.- Hasta mañana... y disculpe marchante...

LECHERO.- Está disculpao... (Vase.)

Fonte: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/la-pobre-gente--0/html/ff0c6880-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#1_0

3. Las acotaciones (*didascálias*) son aclaraciones del autor de una obra teatral sobre la gestualidad de los actores, descripción de la escena, lista de personajes, etc. ¿Cómo las identificamos en una pieza teatral, es caracterizada por alguna marca tipográfica? Luego, circule las acotaciones presentes en el diálogo anterior.

Por el paréntesis, la negrita o las letras mayúsculas

Fonte: Grupo II.

No entanto, apesar de reconhecerem as rubricas no texto, ao realizar a quarta questão

e criar uma cena teatral, somente o G-IV apresentou algumas rubricas em seu texto, conforme expomos, na Figura 18. A quarta questão, por solicitar a escrita de uma cena teatral, envolve as capacidades de ação (mobilizando os elementos contextuais para formulação do texto), discursivas (mobilizando os conhecimentos sobre a composicionalidade, coesão e coerência do texto) e linguístico-discursivas (mobilizando os elementos linguísticos de forma adequada).

Figura 18 - Resposta do G-IV a quarta questão do Módulo 4

4-

MIGUEL: JOSE, YO SOLO QUIERO UN HELADO, PERO ESTE HOMBRE NO ME COMPRENDO.

JOSE: CALMA, HOMBRE. ¿HAY ALGUN BRASILEÑO QUE NOS COMPRENDA?

ANTONIO (EL TRADUCTOR): HOLA, YO OÍ SU CONVERSACIÓN Y O QUE PREGUNTÓ A EL. DÉJA CONIGO.

FRANCISCO: EU NÃO ENTENDEI FOI NADA (HABLO EN PORTUGUÊS)

ANTONIO: SEÑOR FRANCISCO, TIENE "PICOLE"?

FRANCISCO: AHÍ ERA PICOLE? TEN NÑO.

ANTONIO: SEÑORES, LES PIDO DESCULPAS. EL NO CONOCES ESPAÑOL, PERO DICE A MI QUE NO HAY HELADOS. MIREN LA TABLA EN LA PARED. SOLO VENDE GASIOSA Y TAPAS.

Fonte: Grupo IV.

Em seu turno, o Módulo 5 explora especificamente as capacidades linguístico-discursivas, ao tratar das formas de tratamento para 2ª pessoa, na Língua Espanhola. Esse módulo tem apenas uma questão com quatro itens e baseia-se na leitura e análise de um fragmento de peça teatral chileno. No item A, os grupos identificam as formas de tratamento pronominais utilizadas no texto, as quais foram: “señor”, “usted”, “tú” e “vos”; e pontuam por quais formas poderiam ser traduzidas para o Português Brasileiro. Sobre as opções de tradução, o G-I e o G-III pontuaram as formas de tratamento “senhor”, “você” e “tu”. Já o G-II e o G-IV, além dessas formas, citaram o pronome “vós”, fato que indica que esses dois grupos podem não ter compreendido os usos do “vos” chileno, um tratamento para 2ª pessoa do singular utilizado, geralmente, em contexto íntimo e informal e, quando utilizado em sua forma completa, possui conotações rurais. (CALDERÓN CAMPOS, 2010).

Figura 19 - Respostas ao Módulo 5 do grupo G-IV, item A

- a) ¿Cuál(es) la(s) forma(s) de tratamiento para el trato de segunda persona del discurso encontradas en el fragmento anterior? Y, ¿por cuál(es) forma(s) de tratamiento se podrían traducir al portugués según el contexto?

Señor, usted, vos, tu. Senhor, você, vós, tu.

Fonte: Grupo IV.

No item B do Módulo 5, os grupos são indagados se, no texto apresentado, há

mudanças de formas de tratamento e se essas são influenciadas por algum fator. Com esse item, objetivamos que os grupos refletissem sobre as formas de tratamento da Língua Espanhola e os seus condicionamentos. O G-I e o G-III deram respostas mais completas a esse item, indicando a relação de intimidade ou formalidade entre as personagens do texto e o uso das formas de tratamento. Por outro lado, o G-II e o G-IV esboçaram respostas mais concisas, apenas citando fatores que podem influenciar a escolha das formas de tratamento, tais como: a familiaridade, a proximidade ou distância e a diferença etária. Por meio dessas respostas, notamos que os grupos não identificaram o fator geográfico como condicionante do uso das formas de tratamento, destacando apenas os condicionamentos diafásicos (formalidade, informalidade) e diastráticos (idade).

Figura 20 - Respostas ao Módulo 5, do G-IV, Itens B, C e D

- b) ¿Hay cambios de formas de tratamiento entre los interlocutores en el texto 1? Si hay, ¿cuáles son y qué aspectos pueden haber influido en la elección de una forma u otra de tratamiento pronominal?

Si, familiaridad con las personas y proximidad o distancia, la edad.

- c) ¿Las formas de tratamiento encontradas en el texto 1 también se encuentran en el fragmento de pieza teatral para traducción de su grupo? Ejemplifiquen.

Si, "¿Qué has de estar vos de acuerdo conmigo?" no lo Ros sta- do nunca con el sentido común!

- d) En la opinión del grupo, si en el fragmento de pieza teatral que van a traducir hay cambios de pronombres de tratamiento ¿sería posible mantener los cambios de tratamiento en la traducción hacia el portugués brasileño? Justifiquen.

Si, porque es una obra argentina donde no se utiliza el "tú", solo "usted" y "vos" así que el "usted" puede ser traducido para "senhor" y el "vos" para "tu o você".

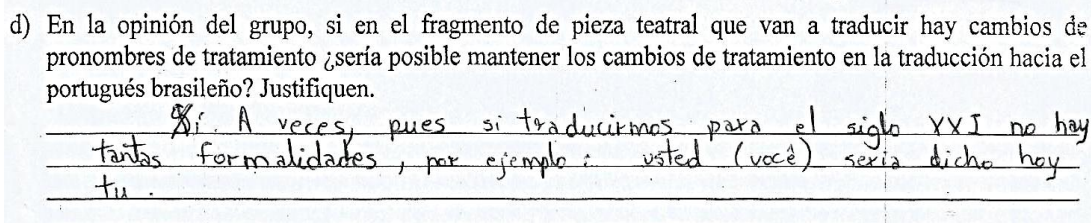
Fonte: Grupo IV.

Nos itens C e D, buscamos sensibilizar os grupos acerca da tradução das formas de tratamento. No item C, os grupos indicaram a presença dessas formas no seu TB e deram exemplos. Já no item D, indagamos se havia alternância das formas de tratamento no TB e se essas alternâncias poderiam ser mantidas no TM. Em geral, os grupos reconheceram, nesse item, que poderiam manter as alternâncias de tratamento. Por exemplo, na resposta do G-IV (Figura 20), o grupo argumenta que seria possível manter as alterações pronominais, uma vez que, no TB argentino, apresentava-se somente o “vos” e o “usted”, os quais poderiam ser traduzidos, respectivamente por “tu ou você” e “senhor”. Esse grupo foi consistente, na sua justificativa, por atentar para o sistema de tratamento típico argentino, embora não tenha mencionado ou refletido sobre o sistema de tratamento da região do seu público-meta.

Quanto aos demais grupos, o G-I indicou que seria possível manter as mudanças de

pronomes, no TM, e que elas ocorrem a partir da oposição formalidade x informalidade. Em contrapartida, o G-II argumentou que, às vezes, poderia manter as alternâncias de tratamento, já que, no séc. XXI, não se utiliza uma linguagem tão formal quanto nos séculos passados, assim, pontuaram que o “*usted*” também poderia ser traduzido pela forma “tu”, vejamos:

Figura 21- Resposta do G-II ao item D do Módulo 5



Fonte: Grupo II.

O G-III concorda que, no TM, há possibilidades de manter a alternância nas formas de tratamento, já que as regras de tratamento são parecidas ao Português, em que podemos tutear as pessoas mais próximas e ser mais formais com as demais pessoas. Esse grupo, no entanto, não leva em consideração que há regiões do Brasil onde a forma “você” é de uso estendido, com pouco ou nenhum uso da forma “tu” (SCHERRE *et.al.*, 2015). Assim, por meio dessas respostas, podemos constatar que, apesar de os grupos reconhecerem que poderiam manter as alternâncias de tratamento, conforme a Análise Diagnóstica da Primeira Tradução realizada anteriormente, a maioria dos grupos generalizou essas alternâncias de tratamento, utilizando apenas a forma “você”.

Por sua vez, o Módulo 6 está direcionado à busca e leitura sobre os usos das formas de tratamento, assim, está composto por uma questão com dois itens, A e B, conforme a figura a seguir:

Figura 22 - Módulo 6 da SD

1. Busquen en blogs, diccionarios, chats o investigaciones científicas, las repuestas de las preguntas a seguir. Luego, **reúnanlas en una diapositiva para compartir por email con los demás grupos de la asignatura.**

- a) ¿Cuáles son las formas de tratamiento pronominales para 2º persona utilizadas en el país hispanohablante de su fragmento de pieza teatral? ¿Lo que puede influenciar sus usos?
- b) ¿Cuáles son las formas de tratamiento pronominales para 2º persona en la ciudad del público meta de su traducción? ¿Lo que puede influenciar sus usos?

Fonte: Anexos.

Nesse módulo, os grupos puderam ter contato com investigações sociolinguísticas sobre a variação nas formas de tratamento na Língua Espanhola e no Português Brasileiro, uma vez que sugerimos a leitura de Oliveira (2009), Calderón Campos (2010) e Scherre e Yacovenco (2011). Foi um módulo que os grupos realizaram fora de sala de aula e

apresentaram para os demais grupos, na aula seguinte. O G-II e o G-III responderam o módulo em forma de Power Point, conforme sugerido, já o G-IV fez em documento Word e o G-I fez escrito à mão. Dentre os grupos, notamos que o G-II fez a leitura sugerida no módulo, reconhecendo os usos das formas “*tú*” e “*usted*”, em Porto Rico, e da forma “*tu*”, na região sul brasileira, conforme expomos, a seguir:

Figura 23 - Resposta do G-II ao Módulo 6

LAS FORMAS USTED E TU

- La forma “usted” esta presente em todo el territorio hispanico;
- Viene de la evolución de la forma “vuestra merced” reduciéndose a la forma usted;
- Con frecuencia se define usted como la forma deferente o la forma para expresar la deferencia y tú para tratamiento más informal, pero no quiera decir que la forma tú sea falta de respeto;
- si uno quiere ser respetuoso, lo que debe hacer es utilizar la forma de tratamiento, esperable para cada situación, tu, cuando el contexto lo requiera, y usted en las circunstancias exigidas por cada comunidad de habla;
- Las dos formas son usadas dependiendo del grado de proximidad del interlocutor: minima, media o maxima y dependerá de la situación;
- En el caso de texto de Puerto Rico, “usted” se usa para tratamiento familiar y la forma “tú” para un grado de proximidad y intimidad maxima.

EL USO DE LA FORMA “TÚ”

- En la región sul, las mujeres tenden a usar más a la forma “tú” que los hombres, cerca de 99% contra 80%.
- La forma “tú” es considerada de facil registro y hay una fuerte ligación entre el uso del pronombre e una característica de identidad geográfica.
- Es un pronombre interno del sistema de language y la situation depende de una ligación, también, con la formalidad, la intimidad e la polidez.
- En el caso del texto meta, esa será la forma más adecuada para sustituir los pronombres de tratamiento por las características geográficas de la región.

Fonte: Grupo II.

Os demais grupos, também, destacaram semelhanças/diferenças nos usos das formas de tratamento entre o seu TB e o seu público-receptor. Por exemplo, o G-I reconheceu que, na Espanha, o pronome “*tú*” é usado em contextos informais e com pessoas mais íntimas e que, em São Paulo, o pronome usual para esses mesmos contextos é a forma “*você*”. A seu modo, o G-III pontuou que o uso da forma “*vos*” e “*usted*”, no Chile, é realizado a partir de situações formais ou informais e que, em Brasília, pode-se usar as formas “*tu*”, “*você*” ou

“cê” em contextos informais e a forma “senhor(as)” para contextos mais formais.

Figura 24 - Resposta do G-III ao Módulo 6

Formas de Tratamiento en Chile -2ª persona

Formal	Usted, ustedes
Informal	Vos e voseo - en algunos países

Usted segue como informal, tiene significado equivalent a Señor em portugues em tratamento as personas mas vellas.

Formas de Tratamiento em Brasilia

Formal	Senhor (a) Senhorita Excelência
Informal	Tú, você, cê

La traducción puede influenciar em regionalismo e em su contexto, como em la forma pronominal.

Fonte: Grupo III.

O G-IV foi o único que citou outras fontes de busca (blog e outros artigos acadêmicos), esse grupo destacou que o *voseo* argentino é regional e, geralmente, é usado em contextos informais. Além disso, mencionou que, na cidade de São Paulo, nesse contexto, é mais usual a forma “você”, já que o “tu” é menos natural, nessa região.

Quanto ao Módulo 7, está composto por 5 questões centradas na abordagem da variação diacrônica, diatópica e diafásica das formas de tratamento da Língua Espanhola. A primeira questão desse módulo se baseou na leitura de um texto sobre a história do “vos”, a partir do qual, pedimos que os grupos identificassem os diferentes valores das formas “vos”, “tu” e “usted”, ao longo da história da língua. Através das respostas de cada grupo, notamos que compreenderam o seguinte da evolução histórica dessas formas: 1. O “vos” foi herdado do latim, surgiu como um tratamento de respeito e formalidade e poderia ser usado tanto no singular quanto no plural; 2. O “tú” era o tratamento destinado aos inferiores ou entre iguais;

3. O “usted” era utilizado como uma forma de respeito, originalmente, destinada a reis e depois expandida nas sociedades. Em forma de ilustração, a seguir, mostramos as respostas do G-I:

Figura 25 - Respostas do G-I à primeira questão do Módulo 7

1. Las lenguas cambian y evolucionan, incluso la Lengua Española. Lean en el siguiente texto la historia de la forma de tratamiento “vos”. Luego, identifiquen los cambios de valores de la forma vos, tú y usted desde la antigüedad, presentados en el texto.

¡Hola! ¿Qué tal, che? Soy vos. No, vos no sos yo. Yo soy vos. Me llamo vos y quiero contarte mi historia, bastante complicada, por cierto. ¿Me escuchás? Mis antepasados son de Roma, de donde salí, primero, a recorrer Europa de la mano del latín, que empezó a “vulgarizarse” y dio lugar a las lenguas romances. A los siglos me “largué” al nuevo mundo, cargado de esperanzas. Pero primero te cuento qué pasó en España. En los siglos XII-XIV tenía el valor de pronombre plural de la lengua de los Césares (vos eran los infames Infantes de Carrión) y también valía como pronombre singular de reverencia (vos era el honorable Cid). Cuando se hartaron del lío, me pusieron “otros”, de donde salió “vosotros” y me sentí vos mismo, al fin. Más aún me quedaban por vivir turbulentos tratos sociolingüísticos a través de los siglos. ¡Qué bien vivía cuando los nobles se hablaban entre sí de vos; trataban de tú a sus inferiores o a sus iguales mientras que a mí me estaba reservado el trato deferencial. Pero después en el s. XV utilizaban otras fórmulas como *alteza*, *reverencia*, *majestad* y, por supuesto, *vuestra merced* o *vuestra merced*, las que se usaban con la tercera persona singular y darían el usted en el XVII. En el XVI intercambiaban vos y tú y así me fueron restando más y más mi valor de respeto y distinción social hasta que perdí terreno, cuando el usted se usó como fórmula de respeto y el tú se fortaleció en el trato familiar. ¡El s. XVII fue humillante!: caí en boca de criados y campesinos o sólo lograba aparecer entre amigos íntimos. Finalmente, en el XVIII me eliminaron en España y sólo continuaron mencionándome en usos convencionales o protocolares. Pero para ese entonces, hacía dos siglos mi vos gemelo había embarcado en busca de gloria y otras “yerbas”. Allí recuperé mi vitalidad y amor propio, aunque se avecinaban nuevos avatares. Pronto se exportó de España la moda del tú, que empezó a desplazarme también aquí, en las capitales de los virreinos de México y Lima y en las Antillas. Por suerte los del Río de la Plata y otros lugares alejaditos no se dejaron encandilar por la moda. En definitiva, a pesar de que la mayor parte de América es *tuteante*, me conservaron en muchas zonas. Es más, fuera de contados países, se escucha vos en toda Hispanoamérica, en diferentes clases, con mayor o menor suerte, ya estigmatizado, ya mimado... Bueno, chau. Che, cuidame ¿no?

Fuente: RAJMIEL, M.C. El estudio del voseo en clase de español. ASELE. Actas XI. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0257.pdf.

que perdendo espacio y pasó a ser usado solamente en protocolos

VOS - En el inicio era usado tanto para el singular como para plural, como forma de respecto. Fue heredado de latín. Después su uso fue alterando con tu, en requida.

TÚ - Antes era el tratamiento de inferiores o iguales y después se fortaleció en el trato familiar.

USTED - Era utilizado para reverencia a reis. Evolucionó de vuestra merced.

Fonte: Grupo I.

Na segunda questão, buscamos tratar da variação diatópica nas formas de tratamento. Os grupos assistiram ao vídeo “Formas de Tratamiento” (<https://www.youtube.com/watch?v=oeYv3NAPJ7M>) que trata dos fenômenos “tuteo”, “voseo” e “ustedeo” no mundo hispânico, a fim de responder 5 itens sobre a definição desses fenômenos, se podem ocorrer em um mesmo país e se estavam presentes no TB para tradução. Ao responder esses itens, o G-I e o G-II reconheceram que o “ustedeo” se refere ao uso da forma “usted” para situações de proximidade (CALDERÓN CAMPOS, 2010), além do caráter formal e respeitoso desse tratamento. Por outro lado, o G-III e o G-IV pontuaram apenas o caráter de formalidade que esse tratamento possui. Além disso, o G-I e o G-IV reconheceram que o “usted”, apesar de ser acompanhado com formas de terceira pessoa (sing. e pl.), é uma forma de tratamento para 2ª pessoa do discurso.

Figura 26 - Resposta do G-IV à segunda questão do Módulo 7

2. Vean el video “Formas de Tratamiento” (disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=oeYv3NAPJ7M>) y contesten lo que se pide:
- a) ¿Qué es el *ustedeo* y en cuáles situaciones ocurre?
 Usan los pronombres en situaciones formales, el uso de usted para el tratamiento de la persona.
- b) ¿Qué es el *tuteo* y cuándo se utiliza?
 Se usa para un trato familiar, en algunas regiones de la España utiliza el uso de tú.
- c) ¿Qué es el *voseo* y en cuáles situaciones ocurre?
 Utiliza formas verbales pronominales, el uso de 'vos' no se usa en 'tú' y es utilizado en varias regiones de la Hispanoamérica.
- d) ¿Estos tres usos de los pronombres pueden ocurrir en un mismo país? ¿Qué piensan?
 Sí, en Costa Rica, Colombia.
- e) ¿El *voseo*, el *tuteo* y el *ustedeo* figuran en su fragmento de obra teatral?
 Sí.

Fonte: Grupo IV.

Quanto ao “voseo” e o “tuteo”, os grupos reconheceram que são fenômenos que ocorrem em contextos informais e de confiança entre os interlocutores, com exceção do G-III que não respondeu o item C, sobre o “voseo”. Sobre a extensão do *voseo* na hispano-américa, o G-I e o G-IV destacaram que o “vos” é utilizado em diversas regiões, embora o G-II tenha afirmado que existe apenas na Costa Rica, talvez por não ter compreendido as informações do vídeo, sobre esse fenômeno, embora, tenha citado que o *voseo* também ocorre na Colômbia, ao responder o item D, conforme a Figura 27, a seguir. Sobre a concomitância desses fenômenos em um mesmo país, os grupos reconheceram a possibilidade e deram como exemplos Costa Rica e Colômbia, países que de acordo com Calderón Campos (2010) possuem esses usos das formas de tratamento.

Figura 27 - Resposta do G-II à segunda questão do Módulo 7

2. Vean el video “Formas de Tratamiento” (disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=oeYv3NAPJ7M>) y contesten lo que se pide:
- a) ¿Qué es el *ustedeo* y en cuáles situaciones ocurre?
 Situaciones de respeto y en algunas ^{países} ~~situaciones~~ de cercanía.
- b) ¿Qué es el *tuteo* y cuándo se utiliza?
 Contextos informales y relaciones de confianza.
- c) ¿Qué es el *voseo* y en cuáles situaciones ocurre?
 Contextos informales y de confianza solamente en Costa Rica.
- d) ¿Estos tres usos de los pronombres pueden ocurrir en un mismo país? ¿Qué piensan?
 Sí, Colombia, Costa Rica.
- e) ¿El *voseo*, el *tuteo* y el *ustedeo* figuran en su fragmento de obra teatral?
 Sí, tuteo y ustedeo.

Fonte: Grupo II.

Além disso, o G-I e o G-II apontaram que, em seu TB, não há o “voseo”, fato

justificado pelo sistema de tratamento pronominal dos países de origem dos textos, Espanha e Porto Rico, os quais, segundo Fontanella de Weinberg (1999), fazem parte do Sistema de Tratamento Pronominal I e II (Exposto no Capítulo 3). O G-III destacou que há os três fenômenos em seu TB e o G-IV apenas respondeu que sim (Figura 26), embora em seu TB não haja o “tuteo”, já que a Argentina faz parte do Sistema de Tratamento Pronominal IV, proposto por Fontanella de Weinberg (1999).

Com a terceira questão, sensibilizamos os grupos acerca da variação diafásica nas formas de tratamento, assim, pedimos que, por meio de fragmentos das obras teatrais utilizadas na SD, identificassem se a situação era formal ou informal, o tipo de relação entre os interlocutores e as formas de tratamento utilizadas. Os grupos não tiveram dificuldades em recolher tais informações, destacando que os trechos se passavam em situações informais, entre familiares e as formas de tratamento variavam entre o “tuteo”, “voseo” e “ustedeo”.

Figura 28 - Resposta do G-II à terceira questão do Módulo 7

3. Lean los diálogos e identifiquen en qué situación están los personajes (formal o informal), qué relación hay entre ellos (familiares, jefe y empleado, amigos próximos etc.), y cuál(es) forma(s) de tratamiento utilizan:

Diálogos/ Países	Situación	Relación entre los participantes	Formas de Tratamiento
<p>Diálogo 1 - Obra Española “El Nido Ajeno” ESCENA IV - DICHOS y MANUEL MANUEL- ¡Salud, hermanos! (al ver a Emilia) Señora... MARÍA - (Presentándoles) Mi hermano Manuel... La señora de Ordóñez, amiga mía de toda la vida... EMILIA - ¡Tanto gusto! (Aparte a María) ¡Es muy simpático! JULIÁN - (Entra con el almuerzo) El almuerzo. EMILIA - (Despidiéndose.) Ya tendremos el gusto de verle por casa. Sabe usted que cuenta con unos amigos. (A José Luis) Que usted se mejore (A María, besándola.) Adiós, monísima, no dejes de ir por casa. (sale.)</p>	Informal	Entre familiares y conocidos	usted señora
<p>Diálogo 2 - Obra Argentina “Los Mirasoles” (Cándido y Mónica - esposos) [...] CÁNDIDO: ¿Barrer yo? MÓNICA: Claro, vos, no hay más remedio, ¡Jesús! No te vas a desdorar. A la Regina y a Baldomero los he mandado a la calle. CÁNDIDO: ¿Que un diputado tenga que hacer semejantes cosas! ¿Qué dirían mis colegas si lo supieran? MÓNICA: ¿Qué van a decir? ¿Sabés vos si sus mujeres no los mandan a hacer otras cosas peores? Agarrá la escoba y andá barriendo. [...]</p>	Informal	familiar	Vos
<p>Diálogo 3 - Obra Uruguaya “La pobre Gente” (Mónica - la madre; Zulma y Raúl - hermanos) ZULMA.- [...] Raúl... ¿Tú acá?... ¿A estas horas?... MÓNICA.- (Igualmente sorprendida.) Muchacho, ¿qué te ha pasado?... ZULMA.- Entró pues... RAÚL.- ¿No está el viejo? ZULMA.- (Tomándolo de un brazo con violencia.) Entre, pues, amigo... ¿Qué te sucede?... ¡Pronto!... ¡Pronto!... RAÚL.- (Con dificultad.) Me echaron del trabajo... MÓNICA.- ¡Maldito seas!... ZULMA.- (Aparte.) Otra desgracia. ¡Dios Santo! (A RAÚL.) Pero, ¿por qué?... ¿Qué has hecho?... (Habla...) cuidado con mentir, ¿eh? RAÚL.- Yo no hice nada... Había una huelga, ¿sabés?... de todos los mensajeros y entonces unos muchachos más grandes me dijeron que si no los acompañaba, me la iban a dar de fuljani... MÓNICA.- ¿Y vos?... RAÚL.- Yo les dije que sí...</p>	Informal	Familiar Madre y hermano	Tú Vos
<p>Diálogo 4 - Obra Puertorriqueña “El héroe galopante” NEPA.- Te lo juro por mamá. El amor... ¡ba! ¿Quién puede responder de que a la larga no se convierta en fastidio o en odio? En cambio, la amistad, nuestra amistad... ¡esa sí que mientras más rancia, como el vino, se vuelve más rica! AMELIA.- Muchacha, tú eres bruja. ¡Si me has curado! ¡Si me has puesto contenta! (La abraza otra vez) DOÑA ROSA.- Nepa y Amelia... ¿no piensan comer? Pero... ¿qué diablos les pasa a estas mujeres? ¿Y usted, Sandoval, qué hace ahí como un espantapájaros?</p>	Informal	Familiar Entre hermanos	Tú usted
<p>Diálogo 5 - Obra Chilena “Pueblecito” (Rebeca y J. Ant. - amigos) REBECA.- ¿Y tú creís que tienen corazón las flores? J. ANTONIO.- ¡Ah! Cierro que dicen que las flores por ser mujeres no tienen corazón. REBECA.- Miren las cosas que dice. Tenemos, y más corazón que ustedes. J. ANTONIO.- ¿Y vos tenís corazón? REBECA.- Sí. J. ANTONIO.- ¿Estás segura? J. ANTONIO.- ¿Querís hacerme el favor de preguntarle si conoce a un tal Juan Antonio? REBECA.- Dice que sí.</p>	Informal	Amigos	Tú Vos

Com base nos diálogos da questão anterior, na quarta questão, tratamos da variação linguística do “voseo”, já que ele não é um fenômeno uniforme na Hispano-américa (CARRICABURO, 2010), apresentando diferentes terminações verbais (Capítulo 3). A seguir, ilustramos as respostas do G-I a esta questão:

Figura 29 - Questões 4 e 5 do Módulo 7 respondidas pelo G-I

4. En los diálogos de las obras teatrales, presentes en la cuestión 3, hay verbos que acompañan al pronombre vos, o sea, las formas verbales voseantes. Luego, repártanlos en el siguiente cuadro y contesten las preguntas a) e b).

Argentina	Uruguay	Chile
Agarrá, andá, sabés	Entrá, habla, sabés	Tenés, cenés

a) ¿Notan alguna diferencia entre los verbos del tuteo con los del voseo? En caso afirmativo, ¿cuál(es)?
Si, la terminacion es diferente y la tonicidad también.

b) ¿Las formas del voseo, utilizadas en los tres países, son distintas? En caso afirmativo, ¿cuál(es)?
En Argentina y Uruguay son iguales. En Chile hay cambio en la terminación pues es con la "é".

5. El uso de “ustedes” y “vosotros” como formas de tratamiento para 2º persona del plural es un rasgo lingüístico distintivo entre los países hispanoamericanos y la península hispánica. De este modo, lean, nuevamente, el fragmento para la traducción de su equipo y verifiquen si hay la presencia de esos pronombres. Luego, discutan con los demás grupos qué distinción puede haber entre el uso de esos pronombres en Hispanoamérica y en España.
En España se utilizan los dos pronombres con sus formas verbales para trato único en plural. En Hispanoamérica sólo se usa ustedes.

Fonte: Grupo I.

Os grupos identificaram as formas *voseantes* presentes nos fragmentos dos textos da Argentina, Uruguai e Chile, no item A, destacando a diferença entre as formas “*tuteantes*” e “*voseantes*” e, no item B, reconhecendo que as formas *voseantes* da Argentina e Uruguai se assemelham e as formas chilenas se diferenciam quanto às terminações verbais. Na quinta questão (Ilustrada na Figura anterior), abordamos a oposição *Vosotros x Ustedes*, na Espanha e Hispano-américa. Em unanimidade, os grupos responderam que, na Espanha, utiliza-se ambas as formas, enquanto, na Hispano-américa, usa-se apenas a forma “*ustedes*” para o tratamento formal ou informal, no plural (FONTANELLA DE WENBERG, 1999), conforme a Figura 29, anterior.

Por sua vez, no Módulo 8⁷⁸ versamos sobre a variação diacrônica, diatópica e diafásica nas formas de tratamento do Português Brasileiro, centrando-nos nas capacidades linguístico-discursivas. O módulo está composto por três questões, na primeira questão, por

⁷⁸ Quanto ao Módulo 8, é importante destacar que o G-IV, por ter tido que sair mais cedo da aula, fez o Módulo no Word e enviou para o e-mail da pesquisadora.

meio da leitura de um fragmento do texto de Menon (1995), os grupos identificaram a evolução história dos usos das formas “vós”, “tu” e “você”. De forma geral, elencaram que: 1. O pronome “vós” era uma forma polida de tratamento que poderia ser usada no singular ou plural e, atualmente, encontra-se em desuso; 2. A forma de tratamento “tu” era usada em situações informais, entre interlocutores íntimos e conhecidos, no polo de inferioridade e, nos dias de hoje, continua sendo uma forma íntima e informal usada em algumas regiões do Brasil; 3. O pronome “você”, originalmente, utilizado como uma forma respeitosa para tratar superiores, hoje em dia, é usado em situações informais, co-ocorrendo com a forma “tu” em diversas regiões brasileiras.

Figura 30 - Respostas do G-III à primeira questão do Módulo 8

1. Lean el siguiente texto sobre la evolución de las formas *tuyvocêen* el portugués brasileño. Luego, resumen los cambios de forma y/o valor de los pronombres de tratamiento “vós”, “tu” y “você”.

No português medieval, até o século XIV (Faraco, 1982, p. 185), a forma vós tanto podia ser empregada quando havia mais de um interlocutor (correspondendo à noção de 2ª pessoa do plural), como quando, havendo um único interlocutor, de posição social ou hierárquica mais elevada ou por razões de idade, as convenções sociais vigentes exigiam do falante a utilização de uma forma de tratamento respeitosa. O vós, nesse caso, era a forma polida de se dirigir ao interlocutor (como acontece ainda hoje em línguas como o francês, em que a oposição tu/vous é produtiva: íntimo/formal ou respeitosa). O tratamento com tu era reservado para os iguais ou de superior para inferior, sendo, por conseguinte, bem marcado. Para se entender a noção de marca, deve-se levar em conta que uma pessoa não podia empregar tu ao se dirigir a outra desconhecida. Isso seria violar as regras de conduta da sociedade da época, por ter a forma tu um uso bem específico, em casos bem determinados. Ao contrário, a forma vós podia ser empregada mais largamente por não ter restrições de uso, sendo assim menos marcada: não se transgredia nenhuma regra social, não se ofendia ninguém com um tratamento respeitoso.

Ao lado dessa forma polida de 2ª pessoa, como decorrência de modificações profundas na economia e nas relações sociais na sociedade portuguesa (e, como consequência, nas formas de tratamento para expressar tais relações), no século XIV e sobretudo no século XV, houve a introdução de formas mais respeitosas para se dirigir ao rei: Vossa Mercê, Vossa Senhoria, Vossa Alteza, Vossa Excelência, Vossa Majestade. Tais construções, por equivalerem a uma locução nominal substantiva, empregavam o verbo na 3ª pessoa: Vossa + Nome (observe-se que vossa = de vós, forma respeitosa de tratamento). [...] Segundo Faraco (1982, p. 191), Vossa Mercê e Vossa Senhoria são criações tipicamente medievais, que refletem duas das principais instituições medievais: a mercê do rei (o qual distribuía a justiça e a proteção real) e o senhorio, ou o poder feudal (propriedade de vastos domínios e direito à vassalagem). No entanto, com as modificações havidas na sociedade portuguesa, ambas as formas, em função da alteração de valores que elas expressavam, passaram a ser empregadas como formas habituais de tratamento não-íntimo entre os nobres (isto é, entre iguais), os quais também exigiam essa forma de tratamento respeitosa da parte de pessoas de posição social inferior, quando se dirigiam aos nobres. As pessoas das categorias sociais mais baixas imitavam os nobres e também utilizavam as formas respeitosas na mesma escala, isto é, servos e artesãos se tratavam "respeitosamente" como os nobres o faziam entre si. Assim, tais formas acabaram perdendo seu valor honorífico e, em seguida, passaram, sobretudo Vossa Mercê, a ser empregadas por todo mundo.

[...] Essa expansão no uso vai acarretar mudanças de ordem fonética na expressão. Vários autores já se ocuparam das diferentes formas da evolução Vossa Mercê >você (e por conseguinte cê, no PB) no português do Brasil e de Portugal (Nascentes, 1956; Amaral, 1920; Faraco, 1982; Paiva Boléo, 1946; Rodrigues Lapa, 1970; entre outros). É importante destacar que a forma você, oriunda de uma forma honorífica, seguiu uma trajetória de modificação de valor ao lado da modificação fonética. No entanto, sempre foi uma forma de se dirigir ao interlocutor (a clássica segunda pessoa): primeiro numa relação de inferior para superior; em seguida numa relação de igual para igual e de superior para inferior, ou, em outras palavras, de um tratamento não-íntimo para um tratamento íntimo.

Fuente: MENON, O. O sistema pronominal do português do Brasil. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/viewFile/19069/12374>.

	Vós	Tu	Você
Português medieval/ antigo	- 2ª pessoa do plural - Posição social elevada - Pessoas de idade - Forma respeitosa	- Para os iguais - Superior para inferior	- 2ª pessoa - primeiro numa relação de inferior para superior, em seguida de igual para igual
Português brasileiro atual	- Forma respeitosa	- conhecidos - Tratamento informal	- 2ª pessoa - tratamento informal

Fonte: Grupo III.

A segunda questão trata da variação diatópica através do vídeo “Jornal Hoje -

Sotaques do Brasil mostra os jeitos diferentes de falar brasileiro.” (<https://www.youtube.com/watch?v=HwHfkuRCflc>). O vídeo discorre sobre o uso de “tu” e “você” nas regiões brasileiras e, por meio dele, elaboramos dois itens. No item A, os grupos identificaram que havia regiões em que a forma “você” é predominante, como nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, e em outros locais essa forma co-ocorre com o pronome “tu”, conforme a Figura 31, a seguir. No item B, os grupos mencionaram que as regiões Sul, Norte e Nordeste são as que mais utilizam a forma “tu” em contextos informais.

Figura 31 - Respostas do G-III à segunda questão do Módulo 8

2. Veanelreportaje “Jornal Hoje - Sotaques do Brasil mostra os jeitos diferentes de falar brasileiro.” (<https://www.youtube.com/watch?v=HwHfkuRCflc>) y contesta a las preguntas:

a) ¿Todas las regiones brasileñas utilizan el “tu” y el “você” de igual modo? ¿Por qué?

Não, nas Regiões Centro Oeste e Sudeste o "Você" predomina no dia a dia mas demais ele é utilizado como forma respeitosa e distanciada.

b) Según el reportaje, ¿cuáles son las regiones brasileñas que más utilizan el “tu” ¿En qué contextos se lo utiliza?

Região Sul, Norte e Nordeste. Se utiliza em relações de proximidade.

Fonte: Grupo III.

Em seu turno, na última questão desse módulo, expomos fragmentos de conversação, retirados de pesquisas sociolinguísticas sobre o uso das formas de tratamento, e pedimos que os grupos respondessem três itens. No item A, de forma geral, os grupos apontaram que, nas Regiões Centro-Oeste e Sudeste, havia o uso da forma “você” e sua variante “cê”, embora, no trecho brasileiro, também tenha ocorrido a forma “tu”, conforme ilustramos, por meio das respostas do G-III:

Figura 32 - Respostas do G-III à terceira questão do Módulo 8

A) En muchas regiones brasileñas el “você” es de uso predominante para las situaciones de intimidad o informalidad. Entre los fragmentos de conversaciones presentados, en cuáles se presentó el pronombre “você” y sus variantes como forma de tratamiento? Además, ¿hay alternancias con el pronombre “tu”?

Região Centro Oeste e Região Sudeste. Na região centro Norte foi utilizado "tu" e "você".

B) Y ustedes, ¿en cuáles situaciones utilizan el “tu”, el “você” o el “senhor”? En sus opiniones, ¿Qué aspectos pueden influenciar los usos de una forma u otra?

"tu" é utilizado no dia a dia de forma informal, "Você" é mais utilizado para desconhecidos e de forma informal e "Senhor" para -"

C) Y a la hora de traducir, ¿les parece adecuado utilizar la forma de tratamiento más corriente en la región del público meta de su traducción? ¿Por qué?

Sim, pois é uma característica regional e é parte fundamental na identificação do lugar.

cont...

B) tratamento formal ou pessoas mais velhas.

Fonte: Grupo III.

Por sua vez, no item B, os grupos foram indagados sobre quais as formas de tratamento que eles próprios utilizavam e o que poderia influenciar a escolha dessas formas

para eles. O G-I respondeu que usava pouco a forma “tu”, em comparação à forma “você”, que era mais utilizada em contextos informais e de intimidade, além disso, argumentou que usava a forma “senhor(a)” para se dirigir a pessoas com mais idade ou a autoridades em contexto formal. Por outro lado, o G-II e o G-III (Figura anterior) indicaram que a forma “tu” era utilizada por eles em contextos informais e de intimidade, enquanto a forma “você” era usada com pessoas com pouca intimidade ou desconhecidos, de uma forma informal. Quanto à forma “senhor(a)”, as respostas desses dois grupos coincidiram com as do G-I. Já o G-IV apontou que as formas “tu e você” eram usadas em contextos entre iguais e em situações informais. Sobre o que influenciava a escolha dessas formas, apenas esse grupo informou que essa escolha variava dependendo da região e situação, dando o exemplo da relação professor-aluno e chefe-empregado, em que o uso da forma “senhor” indicava maior respeito com o interlocutor, conforme a figura a seguir.

Figura 33 - Respostas do G-IV à terceira questão do Módulo 8

- A) En muchas regiones brasileñas el “você” es de uso predominante para las situaciones de intimidad o informalidad. Entre los fragmentos de conversaciones presentados, en cuáles se presentó el pronombre “você” y sus variantes como forma de tratamiento? Además, ¿hay alternancias con el pronombre “tu”?

En la frase del brasiliense y del paulista, pero en la habla del brasiliense hay uso también de tu.

- B) Y ustedes, ¿en cuáles situaciones utilizan el “tu”, el “você” o el “senhor”? En sus opiniones, ¿Qué aspectos pueden influenciar los usos de una forma u otra?

Tu e você generalmente son utilizados en la informalidad o entre iguales, pero senhor se utiliza en situaciones de respeto o de una persona de poca edad para un mayor. La influencia depiende mucho de región y de situación, se quiere demostrar respeto con profesores, en ul trabajo al hablar con el chefe o un cliente el brasileño prefiere usar el senhor.

- C) Y a la hora de traducir, ¿les parece adecuado utilizar la forma de tratamiento más corriente en la región del público meta de su traducción? ¿Por qué?

De acuerdo con las hablas paulistas estudiadas, se usan más las formas você e cê.

Fonte: Grupo IV.

Por fim, no item C, os grupos foram questionados sobre a atitude de considerar a forma de tratamento mais corrente na região do público-meta, ao fazer uma tradução. Sobre esse item, todos os grupos reconheceram que era importante adequar a forma de tratamento ao receptor, a saber, o G-I e o G-II destacaram que essa atitude melhoraria a compreensão da tradução. O G-III justificou que essa atitude é fundamental na identificação do lugar da tradução, já que seria uma característica regional. Em seu turno, o G-IV apenas pontuou as formas de tratamento mais usuais na região do seu público-meta, que são os pronomes “você” e “cê” (Figura 33). Inferimos que essa questão influenciaria a atitude dos grupos, ao traduzir a

variação diatópica das formas de tratamento pronominais da Língua Espanhola, já que no módulo anterior estudaram um pouco da variação espanhola nas formas de tratamento e nesse módulo reconheceram a importância de adaptar a tradução dessas formas à região de seu receptor-meta.

No módulo 9, buscamos averiguar se os grupos reconheciam os diferentes sistemas de tratamentos pronominais do mundo hispânico, já abordados no Módulo 8, e fomentar uma reflexão epilinguística acerca da tradução desses sistemas ao Português Brasileiro de diferentes regiões. Esse módulo tem apenas uma questão, dividida em três itens. Antes de responder aos itens, os grupos tiveram que relacionar trechos das cinco obras teatrais escolhidas para a SD com os usos das formas de tratamento pronominais, a partir da divisão de Fontanella de Weinberg (1999). Os grupos não tiveram dificuldade para associar as formas e os usos nos trechos das peças teatrais, como podemos verificar nos anexos.

No item A, pedimos que, a partir da relação entre usos e formas de tratamento nas peças, cada grupo expusesse quais os usos das formas de tratamento em seu TB. Nesse item, o G-I indicou os usos e as formas de tratamento, conforme o Sistema de tratamento pronominal I, referente à Espanha, com o uso de *tú/vosotros*, no polo de solidariedade e intimidade e *usted/es* no polo de poder, respeito, formalidade. Conforme expomos, a seguir:

Figura 34 - Resposta do G-I ao item A do Módulo 9

- a) ¿Cómo se dan los usos de las formas de tratamiento en la obra teatral de su grupo, según la cuestión anterior?
- El pronombre singular / y el pronombre en plural vosotros. El pronombre tú es utilizado en forma de intimidad o confianza. Ya el pronombre en singular usted y el pronombre en plural ustedes se utiliza en formalidad o respeto.*
- b) ¿Estos usos se encuentran en el fragmento para la traducción de su grupo? Ejemplifiquen.

Fonte: Grupo I.

O G-II pontuou o uso da forma *tú* para tratar pessoas íntimas ou de confiança, a forma *usted* para tratamento respeitoso ou em situações de enfado e a forma *ustedes* para todos os contextos, em plural, correspondendo ao Sistema II proposto por Fontanella de Weinberg (1999).

Figura 35 - Resposta do G-II ao item A do Módulo 9

- a) ¿Cómo se dan los usos de las formas de tratamiento en la obra teatral de su grupo, según la cuestión anterior?
- TRATAMIENTO DE INTIMIDAD O CONFIANZA - TÚ (1) / RESPETO - USTED (2) / PLURAL EN TODOS LOS CONTEXTOS - USTEDES (3) / ENFADO - USTED (4)*
- b) ¿Estos usos se encuentran en el fragmento para la traducción de su grupo? Ejemplifiquen.

Fonte: Grupo II.

Por sua vez, o G-III afirmou que, em seu TB, para o tratamento de intimidade ou

confianza se usava o *vos* ou o *tú*, enquanto o *usted* era um tratamento formal. Por último, o G-IV reconheceu que, no TB argentino, o pronome *vos* era utilizado como tratamento de intimidade ou confiança e que o *usted* era utilizado para tratamento de respeito ou formalidade. Assim, mesmo de forma superficial, verificamos que os grupos estavam cientes sobre a variação, nos usos e formas de tratamento para 2ª pessoa na Língua Espanhola, presente em seu TB.

Figura 36 - Resposta do G-IV ao item A do Módulo 9

a) ¿Cómo se dan los usos de las formas de tratamiento en la obra teatral de su grupo, según la cuestión anterior?

El voseo para el tratamiento de intimidad o confianza y el usted para el tratamiento formal o de respeto.

Fonte: Grupo IV.

No item B, cada grupo exemplificou as formas e usos dos pronomes de tratamento, expostos por eles no item A, a partir dos seus TB, com exceção do G-IV que apenas afirmou a existência do *voseo* e *ustedeo* na Argentina. Por outro lado, no item C, novamente, os grupos são levados a refletir sobre como seriam traduzidas essas formas de tratamento do Espanhol ao Português Brasileiro de seu receptor-meta. Sobre a tradução dessas formas, o G-I ponderou que utilizaria apenas o pronome “você”, uma vez que na cidade de São Paulo o uso da forma “tu” não é recorrente. Esse reconhecimento do grupo é relevante, levando em conta que, em sua primeira tradução, utilizaram a forma “tu” em detrimento do sistema peninsular de tratamento da Língua Espanhola.

Figura 37 - Resposta do G-I ao item C do Módulo 9

c) Llevando en cuenta los usos de las formas de tratamiento en el país de la obra original en español y en la región brasileña del público meta para la traducción de su grupo, ¿cuáles son las formas de tratamiento que utilizarían en la traducción al portugués brasileño?

El pronombre de tratamiento "VOCÉ", pues en la ciudad del São Paulo no utilizan de ninguna forma el pronombre "tu".

Fonte: Grupo I.

Em seu turno, o G-II expôs de forma mais geral que utilizaria as formas “tu ou você” para o tratamento de intimidade ou confiança e as formas “senhor(a)” para trato de respeito ou formalidade. Tal posicionamento está de acordo com os usos das formas de tratamento em Santa Catarina, uma vez que, nesse estado, há o subsistema mais “tu” com concordância alta (em Florianópolis), além do subsistema tu/você com concordância baixa (Concórdia e Chapecó) e média (Blumenau e Lages), (SCHERRE et.al., 2015).

Figura 38 - Resposta do G-II ao item C do Módulo 9

- c) Llevando en cuenta los usos de las formas de tratamiento en el país de la obra original en español y en la región brasileña del público meta para la traducción de su grupo, ¿cuáles son las formas de tratamiento que utilizarían en la traducción al portugués brasileño?

PARA EL TRATAMIENTO DE INTIMIDAD O CONFIANZA: TÚ / VOCE
 PARA EL TRATAMIENTO DE RESPETO O FORMALIDAD: SENHOR / SENHORA.

Fonte: Grupo II.

O G-III, que tem como público-meta a cidade de Brasília, afirmou que utilizaria o pronome “tu”, “cê” ou a forma oblíqua “ti” para o tratamento informal, enquanto a forma “senhora” seria usada como forma de respeito com os mais velhos. A resposta desse grupo não foge ao uso das formas de tratamento nessa cidade, posto que, além da forma “você” e suas variantes, há o uso da forma “tu” como forma de interação íntima, solidária e simétrica (SCHERRE; YACOVENCO, 2011).

Figura 39 - Resposta do G-III ao item C do Módulo 9

- c) Llevando en cuenta los usos de las formas de tratamiento en el país de la obra original en español y en la región brasileña del público meta para la traducción de su grupo, ¿cuáles son las formas de tratamiento que utilizarían en la traducción al portugués brasileño?

El “tu”, “tu” y “cê” para tratamiento informal y “senhora” como forma de respeto con los mayores.

Fonte: Grupo III.

Já o G-IV, faz a seguinte relação entre as formas de tratamento da Argentina e no Português Brasileiro: o “vos” seria traduzido pela forma “tu” ou “você” e a forma “usted/es” corresponderia ao tratamento “senhor(a)”. No entanto, por seu público-meta, também, ser a cidade de São Paulo, a forma “tu” não estaria adequada ao público-meta, pois há o predomínio do subsistema só você, nessa cidade (NASCIMENTO, 2011; SCHERRE et.al., 2015).

Figura 40 - Resposta do G-IV ao item C do Módulo 9

- c) Llevando en cuenta los usos de las formas de tratamiento en el país de la obra original en español y en la región brasileña del público meta para la traducción de su grupo, ¿cuáles son las formas de tratamiento que utilizarían en la traducción al portugués brasileño?

vos -> “tu” o “você” / el vos para informalidad, intimidad o
 usted -> senhor(a) / confianza y el ustedes para formalidad
 o respeito

Fonte: Grupo IV.

No Módulo 10, pedimos que os grupos recolhessem o diálogo apresentado no Módulo 9 e o traduzissem para postar no blog “Traduciendo el Teatro Hispánico”, a fim de verificar se, ao traduzir as formas de tratamento, de fato os grupos teriam as atitudes expressas no item C, do Módulo 9. Quanto ao G-I, observamos que, de fato, ao traduzir o pequeno diálogo, não utilizou a forma “tu”, conforme pontuara. No entanto, também, não explicitaram a forma “você”, embora utilizassem verbos na 3ª pessoa do singular, no TM, respeitando a

concordância canônica da forma “você”. Na tradução do G-II, notamos que a forma “tu” não está explícita, embora haja verbos conjugados em 2ª pessoa do singular, respeitando a concordância canônica típica de Florianópolis. Esse grupo também utilizou a forma você, explícita com concordância canônica.

Figura 41 - Resposta do G-II ao Módulo 10

9 de dezembro de 2015 17:57

Fragmento do ato único da peça *El héroe galopante* (Nemesio R. Canales), traduzido por
FLORIANÓPOLIS

D. MIGUEL: (Furioso). Bem, se você não é um cavalheiro... barbaridade!... neste quarto só existem entradas para cavalheiros

DONA ROSA: Miguel, que estás dizendo? Não sejas ridículo...

D. MIGUEL: Cala-te, senhora! Não me faça lembrá-la. Putz! E no mais, lembre-se que sou eu quem manda por aqui.

NEPA: Já, já eles deixarão de lado suas calças! É a última razão para os cavalheiros. Não estás satisfeito com o que eu, o cavalheiro, nego ou afirmo? Então, aqui estão minhas calças!

ARTURO: Nepa, não te pemitto desrespeitar o papai dessa forma.

Responder

Fonte: Blog “*Traduciendo el teatro hispánico*”.

No que diz respeito ao G-III, verificamos a presença da forma de tratamento “cê”, que em parte coincide com a afirmação do grupo, no Módulo 9, de que utilizaria essa forma ou a forma “tu”, na tradução para o público brasileiro.

Figura 42 - Resposta do G-III ao Módulo 10
 Fragmento do segundo ato da obra teatral chilena *Pueblecito*.

Conversa entre Rebeca e Juan Antonio

Rebeca. – E cê acha que as flores têm coração?

J. Antonio. – Ahh! É verdade que dizem que as flores por serem mulheres não têm coração.

Rebeca. – Olha as coisas que cê diz. Temos sim, e mais coração que vocês.

J. Antonio – E cê tem coração?

Rebeca. – Tenho sim.

J. Antonio. – Tem certeza?


J. Antonio. – Quer fazer o favor de perguntar se ele conhece um tal J. Antonio?

Rebeca. – Ele disse que sim.

Fonte: Blog “*Traduciendo el Teatro Hispánico*”.

Já o G-IV, na tradução, utilizou as formas “senhor” como forma de respeito ao personagem mais velho e “você ou cê” como forma solidária, o que em parte coincide com a sua resposta ao módulo anterior, no entanto, também notamos o uso da forma “tu”. Salientamos que esse módulo, assim como a primeira e a produção final, mobilizou todas as capacidades de linguagem, já que, para traduzir esse pequeno fragmento, os grupos levaram em conta o contexto de produção (emissor, receptor, lugar, tempo etc.), planejaram e textualizaram o TM mobilizando os conhecimentos sobre o gênero no que toca à coesão e conexão, gramática, ortografia etc.

Figura 43 - Resposta do G-III ao Módulo 10

 0 de dezembro de 2015 08:16

Acto 2 – Obra Argentina Los mirasoles
 Autor: Julio Sánchez Gardel, 1879-1937
 Traductores: [REDACTED]

Dona Monica, Dom Candido, Sofanor e vovô

MONICA: E quanto ao casal? Ah! Estou muito feliz. Finalmente parece que Azucena terá um homem a seu gosto.
 CANDIDO: É claro, porque o Dr. Centeno não a faria tão feliz se não fosse apaixonado por ela também.
 MONICA: Esse era o sonho de sua vida. Casar com um homem, tão culto, tão elegante, com uma posição que lhe permitirá fazer todos os seus gostos e caprichos.
 Sofanor: Esta tarde, durante todo o passeio ele só sabia falar sobre ela.
 CANDIDO: O que ele disse?
 Sofanor: Que nunca imaginou que iria encontrar uma garota como Azucena nesta cidade.
 MONICA: Ontem lhe deu um presente com as iniciais de seu nome.
 Sofanor: Também perguntou se ela não tinha outros namorados.
 CANDIDO: O que você disse?
 Sofanor: Que ela nunca foi apaixonada por outra coisa, senão os pássaros:
 MONICA: O que mais ele disse?
 Sofanor: Que Acuzena chamaria atenção em Buenos Aires, porque é muito linda e inteligente.
 MONICA: Tu não viu como ela mudou? Agora se penteia es e arruna todos os dias. Antes parecia estar aborrecida com tudo. Estes dias, ela estava falando com os pássaros e à noite, olhava a lua.
 CANDIDO: Ela não lhe contou nada sobre ter recebido declarações do Dr. Centeno?
 MONICA: Ainda não me disse nada. Coitada está tão iludida!
 CANDIDO: E Senhor vovô, porque o Senhor está tão quieto? O que o Senhor acha?
 AVÔ: Eu acho que você está enchendo a cabeça da pobrezinha com ilusões que não serão realizadas jamais.
 CANDIDO: Por quê pensa isso, vovô?
 AVÔ: Deixe-me explicar. Eu não acho que Dr. Centeno queira ter algo com Azucena.
 CANDIDO: Por que, vovô?
 AVÔ: Porque o Dr. Centeno tem muitas aspirações políticas e sociais, e Azucena não as corresponde.

Fonte: Blog “Traduciendo el Teatro Hispánico”.

A partir da realização dos módulos, elaboramos uma Ficha de Revisão Textual que corresponde à “lista de constatações”. Conforme Gonçalves e Ferraz (2014, p. 219), a lista de

constatações em uma SD serve para sintetizar de forma explícita os resultados das atividades e exercícios abordados na SD. Assim, pode ser elaborada pelos alunos ou pelo professor e auxilia na compreensão, por parte dos aprendizes, sobre os critérios pelos quais o seu texto está sendo avaliado. As autoras também afirmam que essa lista é um instrumento de autorregulação da aprendizagem, inclusive no momento de comparar as produções (primeira e final). Diante dessas características, elaboramos uma Ficha de Revisão Textual que partilha dessas características (Ver Apêndice E). Ela foi aplicada após a finalização dos módulos e, de forma geral, induz os grupos a avaliar a sua primeira tradução, a partir do que foi tratado por meio dos módulos. A seguir, ilustramos essa Ficha:

Figura 44 - Ficha de Revisão Textual do G-II

1. Antes de entregar las traducciones para el Blog “Traduciendo el Teatro Hispánico, reevalúan sus textos según el cuadro de análisis de Nord (2012). Verifiquen si han hecho las adaptaciones necesarias al encargo de traducción, por ejemplo, si han contemplado los rasgos lingüísticos/culturales del público meta de la traducción, su medio, tiempo y lugar. Además, verifiquen si han respetado las características del género pieza teatral. Luego, si notan alguna falta o error, apúntenlas abajo y reescriban el texto.

El cambio del pronombre de tratamiento “*você*” por “*tú*”
 Expresiones como “*mi caso con Cristóbal*” por “*barbaridade*”,
 también “*Fome de javali*” por “*Fome de leão*”, “*patife*” por “*palantra*”,
 “*Mena*” por “*guria*”, “*Rua*” por “*Cala-te*”, “*você o faz*” por
 “*tu fazes*”, “*Fuxico*” por “*conversa furada*”, “*você pensa*”
 por “*tu pensas*”, “*Já vai*” por “*vais*”
 Acreções de pronombres: “*sendo feliz*” por “*tu sendo feliz*”
 Exclución de pronombre obliquo “*te*” em “*eu te juro*” por “*eu juro*”.

Fonte: Grupo II.

Essa ficha, como vemos na imagem, compõe-se de uma questão discursiva e cinco perguntas objetivas. Na questão discursiva, solicitamos que os grupos revisitassem o quadro de análise pré-tradutória (NORD, 2012) que eles tinham preenchido e verificassem se a sua primeira tradução estava de acordo com o encargo de tradução. Logo, apontassem as inadequações que encontrassem, na questão, e reescrevessem a tradução. Nessa questão, os grupos puseram em prática as suas capacidades de linguagem na revisão do texto e avaliação de sua adequação ao encargo. Ao responder tal questão, o G-I escreveu trechos de sua primeira tradução melhorados, por exemplo, a fala da personagem Emília “*Tu apenas lhe conhecia, verdade?*” foi reescrita para “*Só conhecia ele de vista, verdade?*”, entre outras. Por sua vez, o G-II, também, mencionou trechos que seriam alterados/reescritos, a saber, afirmando que trocariam o pronome “*você*” pelo pronome “*tu*”, adaptariam expressões

idiomáticas que apareceram no TB, tal como “Me caso com Cristóval!” e “Fome de javali”, etc.

O G-III já foi mais sucinto em sua resposta, indicando apenas que adaptariam o léxico ao receptor e o texto ao gênero. Esse grupo, de acordo com a análise diagnóstica da primeira tradução, não respeitou as características do gênero, ao omitir as rubricas ou didascálias. Em seu turno, o G-IV discorreu que havia esquecido de inserir uma rubrica e que, ao reescrever, a colocaria, além de corrigir trechos que não tinham compreendido inicialmente e modificar as formas de tratamento utilizadas na primeira tradução. Por meio dessas respostas, notamos que as correções dos grupos se centraram em aspectos linguístico-discursivos, com exceção do G-III que pontuou a correção de um aspecto discursivo, em relação à composicionalidade do gênero. Apesar de reconhecermos que o foco da nossa SD está centrada na variação linguística nas Formas de Tratamento e, por isso, priorizar as capacidades linguístico-discursivas, o fato de a avaliação dos estudantes de seus próprios textos concentrarem-se nessa capacidade pode ser resultante, também, da tradição em avaliar a produção textual, a partir da prioridade dos aspectos da gramática normativa (GONÇALVES; FERRAZ, 2014).

Quanto às perguntas objetivas, o G-I e o G-III, apesar de pontuarem, na questão discursiva, que possuíam trechos do TM que necessitavam melhorar e reescrever, marcaram resultados positivos, no que diz respeito à adequação do seu texto ao encargo de tradução, ao meio, receptor, tempo e lugar, consideração da variação linguística nas formas de tratamento e características do gênero peça de teatro. Por outro lado, o G-II indicou que o seu TM necessitava adequação em todos esses aspectos e que iria reescrevê-lo. De igual forma, o G-IV destacou que o seu TM necessitava adequação apenas no que se refere ao encargo de tradução e à variação linguística nas formas de tratamento pronominais.

Figura 45 - Ficha textual do G-II, continuação

Preguntas para orientar la evaluación	Evaluación del texto	
1. ¿La traducción está adecuada a su encargo de traducción (divulgar fragmentos de obras teatrales hispánicas del siglo XIX o XX para brasileños, de distintas regiones, del siglo XXI, en un blog)?	() Sí	(<input checked="" type="checkbox"/>) No, reescribiré
2. ¿El texto está adecuado para ser publicado en un blog?	() Sí	(<input checked="" type="checkbox"/>) No, reescribiré
3. ¿El lenguaje del texto está adecuado a su público meta? ¿Correspondiendo al tiempo y lugar?	() Sí	(<input checked="" type="checkbox"/>) No, reescribiré
4. ¿Han contemplado la variación lingüística en las formas de tratamiento pronominales en la traducción?	() Sí	(<input checked="" type="checkbox"/>) No, reescribiré
5. ¿Han observado las características del género “pieza teatral” en el texto meta?	(<input checked="" type="checkbox"/>) Sí	(<input checked="" type="checkbox"/>) No, reescribiré

Fonte: Grupo II.

Através dessas respostas, constatamos que os grupos tiveram dificuldade em avaliar os seus textos, uma vez que as respostas da questão discursiva são dissonantes das respostas objetivas em alguns grupos, como o G-I e o G-III. No entanto, ponderamos ser uma experiência válida, por promover a reflexão da prática tradutória e uma auto-avaliação proporcionando a autonomia dos aprendizes. A seguir, prosseguiremos com a análise da SD, com foco na tradução final dos grupos.

5.3 Produção Final da SD: contraste com a produção inicial e perfil dos grupos

Nas seções anteriores, analisamos a fase de contextualização da SD, com o preenchimento do quadro de análise pré-tradutória (NORD, 2012) pelos participantes, além das primeiras traduções dos grupos e da realização dos módulos. Nessas seções, vimos que, ao realizar a análise pré-tradutória dos textos, alguns grupos apresentaram dificuldades em reconhecer o receptor, o lugar, o motivo e a função do TM (fatores relacionados às capacidades de ação), ademais do conteúdo e composição (capacidades discursivas) e dos aspectos suprasegmentais (capacidades de linguístico-discursivas). Tais dificuldades se manifestaram na primeira tradução dos grupos, conforme o Quadro 24 da seção 5.2. Nas primeiras traduções, observamos que alguns grupos falharam em adaptar trechos específicos do TB ao público receptor do TM, além de omitir partes do texto teatral, tais como as didascálias ou rubricas e as suas marcas tipográficas. Verificamos que a primeira tradução dos grupos, também, apresentou inadequação na tradução das formas de tratamento em relação à origem geográfica do receptor e às relações sociais representadas no texto teatral (capacidades linguístico-discursivas).

Após a realização dos módulos da SD, os quais, também, foram analisados na seção anterior, hipotetizamos que, nas traduções finais, as inadequações identificadas na fase diagnóstica tenham sido superadas. Assim, nesta seção, seguindo uma dinâmica diferente das seções anteriores, analisaremos as produções finais de cada grupo contrastando-as com as suas produções iniciais. Para além disso, correlacionaremos os resultados obtidos com os dados proporcionados pela Ficha de Sondagem e Questionário Final (aplicados antes e depois da SD). Para iniciar esse último percurso de nossa análise, tomamos a tradução final do G-I e, em sequência, a dos demais grupos.

5.3.1 Traduções do G-I

No que tange à última produção do G-I, notamos que o grupo realizou algumas modificações com o intuito de adaptar o seu texto ao encargo de tradução, principalmente, no que se refere à linguagem, ao lugar e ao tempo do receptor, isto é, ao público da cidade de São Paulo, do séc. XXI (capacidades de ação). Por exemplo, na seção anterior, vimos que, na primeira tradução, o grupo usou expressões próximas ao TB, no TM, tais como “*Julepe*”, “pousei como uma mariposa” e “um tio”, as quais se distanciavam do receptor estipulado no encargo de tradução. No entanto, como observamos, no quadro a seguir, o grupo reescreveu o trecho em que aparece “Jogava-se ao Julepe”, utilizando a frase “a gente jogava cartas”, igualmente, a expressão “pousei como uma mariposa” foi substituída pelo verbo “curtir”.

Quadro 36 – Trecho comparativo entre as traduções do G-I (capacidades de ação)

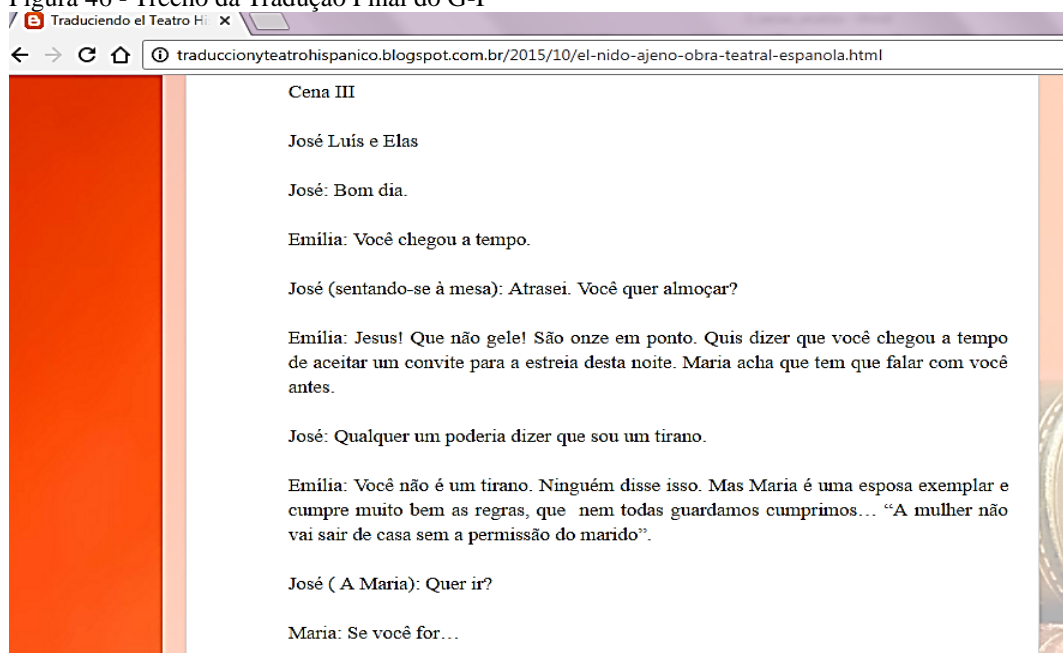
Texto Base	MARÍA.- A todo se acostumbra una, y yo no estoy acostumbrada a divertirme mucho. Bien lo sabes tú; en mi casa pasaba lo mismo. EMILIA.- En tu casa siquiera, había tertulia los sábados. Se jugaba al julepe , se tomaba chocolate, iban nuestros novios. MARÍA.- Nuestros maridos hoy. EMILIA.- Y el tuyo fue el primero y el único. !Has sido siempre tan formal! Yo mariposee un poco, con aquel sevillano , ¿te acuerdas? Si me caso con él me luzco! Qué vida dio a su pobre mujer! Nosotras no podemos quejarnos. Tuvimos buen acierto.
Primeira tradução	Maria: A tudo se acostuma, e <u>eu não estou acostumada a me divertir muito</u> . Bem o sabes você; Na minha casa acontecia o mesmo. Emília: Na tua casa nem sequer tinha uma reunião entre amigos aos sábados, Jogava-se ao Julepe , tomava-se chocolate, iam nossos namorados. Maria: Nossos maridos agora. Emília: e o teu foi o primeiro e o único. Você sempre foi tão formal! Eu pousei como uma mariposa um pouco com aquele sevilhano . Se lembra? <u>Se tivesse me casado com ele me exibiria. Que vida deu a sua pobre mulher!</u> Nós não podemos reclamar. Tivemos sucesso.
Tradução Final	Maria: Acostuma e <u>eu não sou baladeira</u> . Você sabe. Na minha casa todo mundo é assim. Emília: Na tua casa nem te encontro aos sábados, a gente jogava cartas , bebia chocolate, nossos namorados também iam. Maria: Nossos maridos agora. Emília: E o teu foi o primeiro e o único. Você sempre foi tão formal! Eu curti um pouco com aquele sevilhano . Se lembra? <u>Se tivesse me casado com ele me ferrava. Fudeu</u> a sua pobre mulher! Não podemos reclamar. Nos demos bem.

Fonte: Autoria própria

Nesse quadro, ainda, podemos verificar que o grupo realizou outras adaptações, as quais destacamos pelo sublinhado, tais como o uso das expressões “baladeira”, “me ferrava” e “Fudeu”, que também se aproximam da linguagem do receptor-meta do TM, no séc. XXI. Ademais, averiguamos que o grupo respeitou as características do gênero textual peça de teatro no que se refere à planificação e organização das partes (tipo de discurso, organização sequencial, conexão e coesão), em ambas as traduções. O TM apresenta a divisão entre as cenas, a entrada de personagens antes do início dos diálogos, além da presença das rubricas

(didascálias) descritivas entre parênteses, conforme constatamos na Figura 46, a continuação.

Figura 46 - Trecho da Tradução Final do G-I



Fonte: Blog *Traduciendo el Teatro Hispánico*.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, na Primeira Tradução, encontramos trechos com inadequações quanto à gramática do Português Brasileiro e à tradução das formas de tratamento a partir da origem geográfica dos receptores do TM e das relações sociais representadas. No quadro 37, a seguir, constatamos que, na primeira produção, o G-I traduz literalmente o heterossemântico “*apenas*” (“Tu apenas o conhecias”), além de iniciar a fala da personagem Maria com o pronome oblíquo “o” e não acentuar o verbo “ir”, conjugado no pretérito imperfeito. Já na Tradução Final, constatamos que o grupo reescreve tal trecho com o heterossemântico da seguinte forma “Só conhecia ele de vista”, solucionando possíveis equívocos em sua interpretação e respeitando o vernáculo do Português Brasileiro, já que, de acordo com Castilho (2014, p. 193), o pronome “ele” pode funcionar como objeto direto.

Também, na reescrita, o grupo evita a forma de tratamento “tu” e conjuga o verbo conhecer na terceira pessoa do singular no pretérito imperfeito do indicativo. Essa atitude vai em direção à adaptação da tradução das formas de tratamento à origem dos receptores do TM, já que, na cidade de São Paulo, a forma “você” com concordância canônica é de uso estendido em todas as relações sociais (SCHERRE et. al., 2015; NASCIMENTO, 2011) e, na primeira tradução, o grupo manteve a forma “tu” com concordância verbal canônica, assemelhando-se ao paradigma pronominal peninsular, presente no TB.

Quadro 37 – Trecho comparativo entre as traduções do G-I (capacidades linguístico-discursivas)

Texto Base	TB: “MARÍA - ¿Y tu marido y los chicos? EMILIA. - Buenos, todos buenos. Fernando muy ocupado. Ya vendrá conmigo a saludar a tu hermano político... Tú apenas le conocías , verdad? MARÍA.- Le conocí cuando éramos niños . Ya sabes que su familia y la mía estaban muy unidas; su padre y el mío eran socios. [...]” (BENABENTE, J. El nido ajeno, 1984)
Primeira Tradução	Maria: <u>E teu marido e os meninos?</u> Emilia: Bem, todos bem, Fernando está <u>muito ocupado</u> . <u>Já virá comigo para saudar</u> o teu irmão político... Tu apenas o conhecias , verdade? Maria: O conheci quando eramos criança . Já sabe que sua família e a minha eram muito próximas; Seu pai e o meu eram sócios. [...]”
Tradução Final	Maria: <u>E o pessoal?</u> Emília: Tudo bem. Fernando está <u>na correria</u> . <u>Depois chega comigo para cumprimentar</u> o teu irmão político... Só conhecia ele de vista , verdade? Maria: O conheci de criança , era todo mundo próximo; Seu pai e o meu eram sócios. [...]

Fonte: Autoria própria.

Assim, através da comparação entre as produções do G-I, no Quadro 37, notamos que o uso das formas de tratamento na primeira versão manteve traços do paradigma pronominal de seu TB, tal como a concordância verbal canônica com a forma “tu”, porém, na produção final, observamos maior adaptação textual do TM ao seu público meta, principalmente, no que diz respeito à origem geográfica dos receptores da tradução. Essa adaptação se refletiu na prevalência da forma “você”, tanto nas interações entre amigas(os) quanto entre casais, representadas no texto. No TB em Espanhol peninsular, do séc. XIX, observa-se o uso do “tuteo” nas interações entre as amigas “María” e “Emília”, no entanto, nas interações entre “Emília” e o marido de sua amiga, ocorre o uso recíproco da forma “usted” indicando menor grau de proximidade e maior respeito, uma vez que, para Brown e Gilman (2003 [1960], p.255), o uso recíproco da forma de poder, nesse caso o pronome “usted”, não indica diferença de poder entre as personagens. No TM final do G-I, essas diferenciações de tratamento foram unificadas com o uso do “você”, levando em conta a mudança das relações sociais, pois no séc. XXI, essas relações entre amigos e familiares se dirigem para uma maior simetria (CALDERÓN CAMPOS, 2010), devido às sociedades democráticas e às ideologias igualitárias. Fato que coincide, também, com o que pontuam Brown e Gilman (2003 [1960]), no sentido de que o desenvolvimento de sociedades abertas às ideologias igualitárias atua contra a semântica não recíproca do poder e em favor da solidariedade. Assim, na concepção dos autores:

No século XIX a semântica do poder prevaleceu e garçons, soldados comuns e empregados eram chamados T, enquanto pais, patrões e irmãos mais velhos eram chamados V. Entretanto, há evidências consistentes que indicam que no século XX a semântica da solidariedade ganhou supremacia. (BROWN, GILMAN, 2003 [1960], p.260, tradução nossa)⁷⁹

⁷⁹ Citação original: “Well into the nineteenth century the power semantic prevailed and waiters, common soldiers and employees were called T, while parents, masters and elder brothers were called V. However, all our

No G-I, pudemos obter o seguinte perfil dos seus integrantes, por meio da ficha de sondagem: 1. Possuíam faixa etária entre 20 e 29 anos; 2. todos tiveram contato com a Língua Espanhola antes de começar a graduação (na escola regular ou em cursos de língua); 3. duas integrantes nunca tiveram contato com uma obra teatral em Português ou em Espanhol e dois integrantes já tinham lido uma obra teatral e, por isso, citaram características discursivas, tal como a divisão em atos, cenas etc.; 4. Três dos quatro integrantes afirmaram já ter usado a tradução para compreender textos em Língua Espanhola, além disso, entendiam a tradução como uma forma de transmissão do sentido de um texto em uma língua para outra; 5. Os quatro integrantes afirmaram que poderiam utilizar a tradução em sua futura prática docente, dois deles justificaram tal atitude no potencial da tradução para a compreensão de palavras e frases na LE e os outros dois citaram o potencial da tradução para reflexão e contraste cultural.

Relacionando tal perfil às produções da SD, podemos observar, por exemplo, que o contato prévio de alguns integrantes do grupo com textos do gênero peça de teatro pode ter contribuído positivamente no respeito às características discursivas do gênero desde a primeira tradução. Ademais, o contato com a tradução em suas experiências discentes anteriores e a atitude positiva em relação ao seu uso em sala de aula pode ter resultado em motivação para a realização das etapas da SD com o uso da tradução. No entanto, vale destacar que nenhum dos participantes, na ficha de sondagem, concebeu a tradução como um tipo especial de comunicação (NORD, 2012), portanto é interessante averiguar se o procedimento da SD com a tradução funcionalista pode ter contribuído a esta percepção, além do reconhecimento da ampla variação linguística nas formas de tratamento da Língua Espanhola. Assim, passemos aos resultados do questionário respondido pelo G-I após a finalização da SD⁸⁰.

Conforme descrevemos na seção metodológica, o questionário, assim como a ficha de sondagem foi respondido individualmente. Ele está composto por 10 questões, entre as quais seis são objetivas e quatro são discursivas. Desse modo, vamos analisá-los de forma geral, assim como fizemos com as fichas de sondagem. Em relação à experiência da SD com a tradução do gênero peça teatral de comédia, na primeira questão, os participantes apresentaram respostas positivas ponderando que as etapas da SD possibilitam maior atenção em relação aos fatores intra e extratextuais que influenciam a produção do texto.

evidence consistently indicates that in the past century the solidarity semantic has gained supremacy.” (BROWN, GILMAN, 2003 [1960], p.260)

⁸⁰ Vale destacar que esses questionários foram entregues em sala de aula, mas os participantes puderam levar para responder em casa e entregar à pesquisadora pessoalmente ou por e-mail.

Figura 47- Primeira questão do questionário Final para os participantes do G-I

1. Como foi a experiência de realizar a tradução de um fragmento de peça teatral, na perspectiva funcionalista, na primeira e segunda etapa da sequência didática proposta? Você achou importante a realização dessas etapas para a concretização de sua tradução e aprendizagem?

Muy importante, he visto las técnicas de traducción que no tenía visto antes y que ayudan demarcado. Los factores extratextuales e intratextuales ayudan mucho, por es una forma de comprender el texto en tiempo, lugar, medio e otros factores que fueran escritos que contribuyen mucho para la traducción final.

Fonte: Grupo I.

Na segunda questão, todos os participantes concordaram que a realização da tradução funcionalista do gênero peça de teatro em forma de SD contribuiu para a ampliação dos seus conhecimentos linguísticos e textuais do gênero. Por sua vez, na terceira questão, sobre como procediam ao se deparar com palavras desconhecidas, o grupo selecionou distintas opções, mas a busca em dicionários impressos ou online e a indagação a colegas e/ou professora foram escolhidas por todos os participantes. Em seu turno, na quarta questão, que trata especificamente sobre a variação nas formas de tratamento, o item mais adequado seria o último que afirma o seguinte: “A ocorrência das formas e usos de tratamento pronominal do espanhol (tú, vos, usted, vosotros e ustedes) pode variar de acordo com o país e a região, grau de proximidade com o interlocutor (intimidade, confiança ou solidariedade), situação de fala (formal, informal), sexo e idade do interlocutor, entre outros aspectos”. Três dos quatro integrantes do G-I marcaram essa opção, porém um integrante optou pela primeira assertiva a qual afirmava que: “Independente do país o pronome “tú” era utilizado para o tratamento informal em singular, o “usted” para tratamento formal em singular, o “vosotros” para tratamento informal em plural e o “ustedes” para tratamento formal em plural”. Essa opção reproduz o sistema de tratamento pronominal peninsular, que geralmente é apresentado nos materiais didáticos de Língua Espanhola, conforme Nascimento (2007) e Brasil (2014). Dessa forma, nossa hipótese para essa escolha é a de que o estudante tenha se valido de conhecimentos prévios (com materiais desse tipo) e vislumbrou apenas o sistema de tratamento pronominal da Espanha, já que a questão solicitava a opção que melhor representasse a variação nas formas de tratamento, nas variedades do Espanhol.

Quanto à quinta questão, na qual os participantes foram indagados se o uso da tradução contribuiu para a percepção da variação nas formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa tanto na Língua Espanhola quanto na Portuguesa, três dos quatro participantes concordaram que contribuiu ao conhecimento nas duas línguas, enquanto um participante

selecionou apenas a opção da Língua Espanhola⁸¹. Em seu turno, na sexta questão, sobre as dificuldades encontradas na tradução das formas de tratamento do Espanhol ao Português, a opção selecionada por todos os integrantes do G-I foi a não correspondência exata das formas de tratamento pronominais em ambas as línguas, ainda, três dos quatro participantes apontaram o desconhecimento ou não compreensão de fatores linguísticos e/ou extralinguísticos condicionantes da variação linguística nas formas de tratamento em ambas as línguas. Essa questão reflete o que discorremos na seção 2.3, principalmente, o exposto por Barbosa (2015), no que se refere ao ensino da variação linguística no contexto nacional das Licenciaturas em Letras, considerando-as como o local em que a sorte é lançada do que e do como será ensinado nas escolas de ensino médio.

Na sétima questão, sobre os aspectos que podem influenciar no uso das formas de tratamento pronominais, os quatro integrantes apontaram a relação entre os interlocutores, dando o exemplo de relações de intimidade ou formalidade, mas apenas um deles indicou também a região geográfica, conforme ilustramos a seguir:

Figura 48 - Sétima questão do questionário final para os participantes do G-I

7. Você poderia citar quais aspectos, relacionados aos usos das formas de tratamento pronominais, foram identificados no seu processo tradutório?

Pode identificar no fragmento que a relação de amizade ou intimidade do casal utilizam o tratamento de segunda pessoa do singular. É a relação de amizade mas não "intimidade" utilizam o pronome de terceira pessoa do singular como tratamento de respeito. Há também

Fonte: Grupo I.

Por sua vez, na oitava questão, todos os participantes afirmaram que o uso da tradução como estratégia didática contribuiu para a sua aprendizagem da Língua Espanhola. Além disso, na nona e na décima questão, os participantes foram indagados novamente acerca das suas concepções de tradução e seu uso em futuras práticas docentes. Três dos integrantes discorreram que as suas concepções de tradução foram modificadas por terem tido consciência de inúmeros fatores que podem influenciar a tradução de um texto, tais como o tempo, o público meta etc., além disso, um dos integrantes destacou que confirmou a sua concepção inicial sobre a contribuição da prática de tradução para o aprendizado de conhecimentos linguísticos. Por fim, sobre a utilização da tradução nas suas futuras práticas docentes, três integrantes afirmaram que utilizariam para o ensino de casos de variação linguística e conhecimentos culturais e um participante afirmou que dependeria do contexto

⁸¹ Destacamos que esse participante não foi o mesmo que selecionou o item inadequado na quarta questão do questionário.

de ensino. Abaixo, ilustramos as respostas da nona e décima questões:

Figura 49 - Nona e décima questões do Questionário Final para os participantes do G-I

9. Após a realização desta proposta de sequência didática com o uso da tradução, você mudou a sua concepção acerca da tradução e sobre o que é traduzir?

Si, no tenia el conocimiento de las abstracciones que es necesario tener mucha atención sobre para quem se traduce, el perfil de las personas que viven con la tradición, el tiempo, etc.

10. Em sua futura prática como professor(a) de espanhol, você utilizaria a tradução como estratégia para o ensino de algum aspecto linguístico e/ou cultural? Por quê?

Si, para explicar la cultura, las variaciones que existen del español, la literatura, creo que la práctica de traducción sera muy importante.

Fonte: Grupo I.

Por meio das repostas do questionário, inferimos que os participantes ficaram mais conscientes acerca do potencial da tradução para a abordagem de aspectos culturais e linguísticos, compreendendo que a tradução não é apenas uma transferência linguística de uma língua a outra, nela estão envolvidos diversos fatores linguísticos e extralinguísticos. Também, acerca da variação no uso das formas de tratamento pronominais da Língua Espanhola, verificamos que, no geral, o grupo compreendeu alguns de seus condicionamentos, tal como as relações entre os interlocutores, o contexto situacional e a origem geográfica, fato que se refletiu na produção final da SD, em que o grupo conseguiu adequar a tradução das formas de tratamento pronominais da Língua Espanhola, em sua variante peninsular, ao Português Brasileiro da cidade de São Paulo. Esses resultados corroboram a contribuição da abordagem da variação linguística à atividade tradutória, pois, como destacou Bortoni-Ricardo (2005), a Sociolinguística, ao pressupor a relação dialética entre a forma linguística e a função definida no contexto social, pode prestar grande contribuição às atividades de confronto entre línguas, como a tradução.

5.3.2 Traduções do G-II

Nesta subseção, tratamos da comparação entre as produções da SD do G-II, além de realizar um perfil dos grupos, com base na ficha de sondagem e no questionário final. Esse grupo teve como TB um fragmento da peça teatral porto-riquenha “*El héroe galopante*” (1923), o qual traduziu para o público-meta do séc. XXI, da cidade de Florianópolis - SC. Ao analisar a primeira produção, na seção anterior, notamos que o G-II apresentou algumas dificuldades ao adequar o TM ao tempo e local do seu receptor-meta, por exemplo, ao traduzir literalmente as expressões porto-riquenhas “*hambre de javali y me comería el piano...*” e “*Me*

caso con Cristóbal”, conforme no quadro 38, a seguir.

Quadro 38 - Trecho comparativo entre as traduções do G-II (capacidades de ação)

Texto-base	D. MIGUEL.--(Furioso). Pues si no es usted un caballero... me caso con Cristóbal! ..., en esta sala no tienen entrada sino los caballeros. [...] D. MIGUEL.--(Hecho un energúmeno). He dicho, caramba, que el señor... (A Nepa). ¿Pero tú qué te crees, chiquilla? SANDOVAL.--Señores... tiene razón don Miguel. Yo me voy, y no se habla más del asunto. Tengo un hambre de jabalí y me comería el piano ..., pero ya que así lo quiere mi aciago destino... Adiós, doña Rosa, Nepa. [...]” (N. CANALES, El héroi galopante, 1923)
Primeira Tradução	D. MIGUEL: (Furioso). Bem, se você não é um cavalheiro... Caso-me com Cristóbal! ... E saia, que neste quarto só existem entradas para cavalheiros. [...] D. MIGUEL: (Feito um louco). Já disse, caramba, o senhor... (NEPA). Mas o que <u>você pensa</u> , menina? SANDOVAL: Senhores... Don Miguel está certo. Já estou indo e não se fala mais sobre esse assunto. Tenho uma fome de javali e comeria um piano , se possível... mas, já que não me querem por aqui... Adeus, Dona Rosa, Nepa. [...]” (1ª tradução do G-II, O Herói Galanteador)
Tradução Final	D. MIGUEL: (Furioso). Bem, se você não é um cavalheiro... barbaridade! ... neste quarto só existem entradas para cavalheiros. [...] D. MIGUEL: (Feito um louco). Já disse, caramba, o Senhor ... (NEPA). Mas o que <u>tu pensas</u> , menina? SANDOVAL: Senhores...Don Miguel está certo. Já estou indo e não se fala mais sobre esse assunto. Estou faminto e comeria um boi , se possível... mas, já que não me querem por aqui... Adeus, Dona Rosa, Nepa. [...]. (Tradução Final, Blog “Traduciendo el teatro hispánico”).

Fonte: Autoria própria.

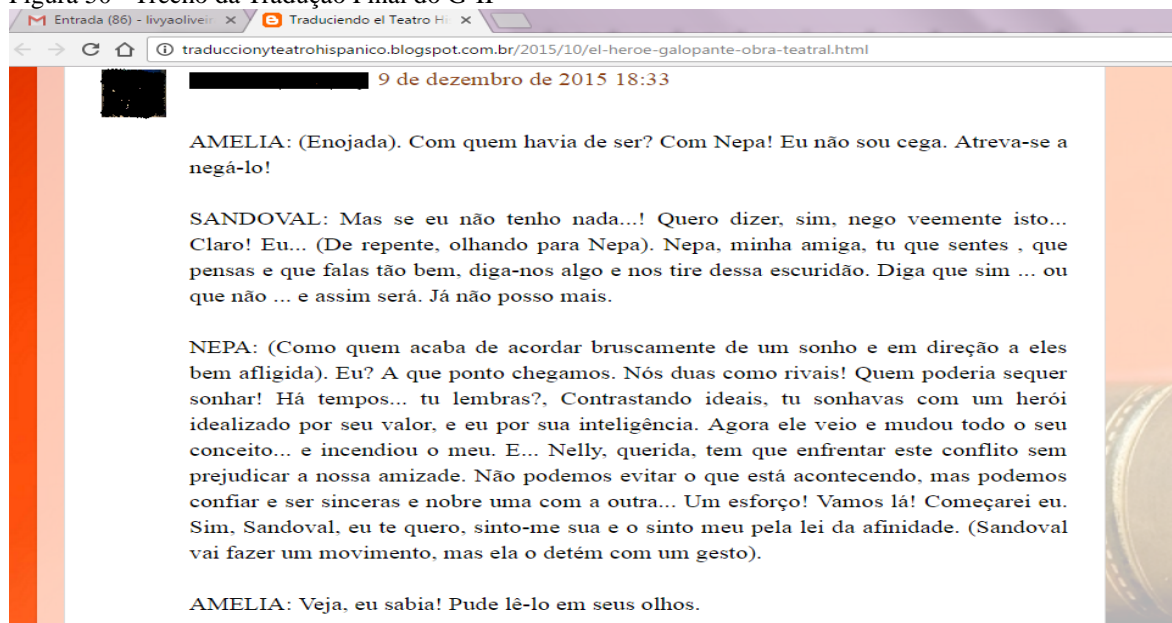
Por meio da comparação entre os trechos acima, observamos que o G-II, na tradução final, modificou as expressões destacadas, buscando relacionar ao tempo e local dos receptores-meta. O grupo traduziu a expressão “*Me caso con Cristóbal*” do TB por “barbaridade!”, muito utilizada pelos gaúchos, embora a sua tradução fosse dirigida ao público florianopolitano. Ademais, o trecho “*Tengo un hambre de jabalí y me comería el piano*” foi adaptado, na tradução final, da seguinte forma: “Estou faminto e comeria um boi”. Apesar de não serem expressões características da cidade de Florianópolis, houve um intento de utilizar um léxico mais típico da Região Sul do Brasil, distante para os participantes do grupo, naturais do Estado do Ceará.

Ponderamos que, mesmo não correspondendo diretamente ao léxico da cidade de Florianópolis, o TM pode ser compreendido pelos falantes dessa cidade, pois o grupo, também, adaptou a maioria das formas de tratamento ao uso da região, como veremos proximamente, e, ainda, usou outras expressões que lembram a região sul brasileira, tal como a expressão “gurria”. Essa atitude pode ser associada ao que Mayoral (1998) assevera sobre a tradução da variação linguística, afirmando que seria uma tradução de seus elementos marcadores, tanto os percebidos pelo receptor como norma padrão quanto os percebidos como marcados, e que o tradutor, muitas vezes, recorre a estereótipos linguísticos, por ser uma solução econômica e de fácil processamento. Embora Nord (1994) sugira que, na adequação do TM, sejam observadas as diferenças de comportamento linguístico dentro de uma entidade

nacional, pois o comportamento de um determinado grupo pode ter semelhanças em um determinado campo e diferenças em outro. Dessa forma, a Sociolinguística, ao buscar descrever as “normas sociais” típicas de determinados grupos sociais (MATTOS E SILVA, 2005), pode auxiliar a atividade tradutória, assim como ocorreu com a adequação das formas de tratamento, realizada pelo grupo.

Através dos trechos anteriores, também notamos que o grupo mobilizou as características do gênero peça teatral de comédia para produzir as traduções, respeitando, por exemplo, as marcas tipográficas das rubricas por meio dos parênteses e destacando os nomes das personagens, além das sequências dialogais. Fato que adentra nas capacidades discursivas em relação ao gênero da SD. Verificamos que na Tradução Final, assim como na Primeira Tradução, o G-II respeitou a planificação e organização textual do gênero peça teatral de comédia, por exemplo, apresentando sequência textual dialogal, entre as personagens, e descritiva, nas rubricas; ausência de narrador, descrição do tempo e espaço nas rubricas, sequências dialogais escritas em prosa, sem o acompanhamento de foto ou imagens, etc. O TB desse grupo não apresentava a divisão em vários atos, assim, na tradução, o grupo respeitou essa característica. Percebemos, também, que o grupo realizou a coesão nominal e verbal do texto, por exemplo, utilizando-se das reiterações anafóricas pronominais, “negá-lo”, “lê-lo”, etc., conforme ilustramos, a seguir:

Figura 50 - Trecho da Tradução Final do G-II



Fonte: Blog “Traduciendo el Teatro Hispánico”.

No que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas, como vimos na análise diagnóstica da primeira tradução, o G-II apresentou dificuldades ao adaptar o TM à gramática,

ortografia e vocabulário do Português Brasileiro, pois traduziu alguns vocábulos literalmente, por exemplo, o verbo “callar”, conjugado em Imperativo Afirmativo no TB em Espanhol, apresentou-se no TM como o substantivo “Rua”. Além disso, traduziu literalmente as expressões “*Me caso con Cristóball*” e “*hambre de javali*”, compreendeu a interjeição “*nena*” como um nome próprio sem traduzi-la ao PB e em alguns trechos dificultou a compreensão, ao omitir o pronome sujeito em determinadas orações comparativas, conforme exemplificamos no quadro a seguir:

Quadro 39 – Trecho comparativo entre as traduções do G-II (capacidades linguístico-discursivas)

Texto Base	<p>DOÑA ROSA.--Miguel, ¿qué estás diciendo? No seas ridículo...</p> <p>D. MIGUEL.--¡Calle usted, señora! No me obligue a recordarle, ¡me caso con Cristóbal!, que yo soy el que lleva aquí los pantalones. [...]</p> <p>SANDOVAL— [...] ¿Cómo te lo diré? ¡Nada! Que entre un combate con toda la familia Regúlez, y la amenaza de matrimonio que tú tienes suspendida sobre mi cabeza... ¡prefiero el combate! Conque, adiós, nena... [...]</p> <p>NEPA.--(Como despertándose bruscamente de un sueño y avanzando hacia ellos muy conmovida). ¿Yo? Yo tampoco sé lo que llega. ¡Nosotras dos rivales! ¡Quién lo iba ni a soñar! Hace un rato... ¿te acuerdas?, contrastando ideales, tú le soñabas héroe por el valor, yo por la inteligencia. Él vino, y tronchó tu ideal... y encendió el mío. Y... Nelly, hija, hay que afrontar este conflicto sin lastimar ni envilecer nuestra amistad. (N.CANALES, El Héroe Galopante, 1923)</p>
Primeira Tradução	<p>DONA ROSA: Miguel, que estás dizendo? Não seja ridículo...</p> <p>D.MIGUEL: Rua, senhora! Não me faça lembra-la. Caso-me com Cristóball, E no mais, lembre-se que sou eu quem manda por aqui. [...]</p> <p>SANDOVAL: [...] Como posso te dizer? Nada! Que entre uma luta contra toda a família Regúlez, e uma ameaça de casamento pendurada sobre a minha cabeça ... Eu prefiro o combate! Sendo assim, adeus, Nena... [...]</p> <p>NEPA: (Como quem acaba de acordar bruscamente de um sonho e em direção a eles bem afligida). Eu? A que ponto chegamos. Nós duas como rivais! Quem poderia sequer sonhar! Há tempos atrás... você se lembra? Contrastando ideias, você sonhando com um herói idealizado pelo seu valor, por sua inteligência. Agora ele veio e mudou todo o seu conceito... e incendiou o meu. E... Nelly, querida, tem que enfrentar este conflito sem prejudicar a nossa amizade. [...]. (1ª tradução do G-II, O herói galopante).</p>
Tradução Final	<p>DONA ROSA: Miguel, que estás dizendo? Não sejas ridículo...</p> <p>D. MIGUEL: Cala-te, senhora! Não me faça lembrá-la. Putz! E no mais, lembre-se que sou eu quem manda por aqui. [...]</p> <p>SANDOVAL: [...] Como posso te dizer? Nada! Que entre uma luta contra toda a família Regúlez, e uma ameaça de casamento pendurada sobre a minha cabeça ... Eu prefiro o combate! Sendo assim, adeus, guria... [...]</p> <p>NEPA: (Como quem acaba de acordar bruscamente de um sonho e em direção a eles bem afligida). Eu? A que ponto chegamos. Nós duas como rivais! Quem poderia sequer sonhar! Há tempos... tu lembras? Contrastando ideais, tu sonhavas com um herói idealizado por seu valor, e eu por sua inteligência. Agora ele veio e mudou todo o seu conceito... e incendiou o meu. E... Nelly, querida, tem que enfrentar este conflito sem prejudicar a nossa amizade. [...]. (O Herói Galanteador; Blog “<i>Traduciendo el Teatro Hispánico</i>”).</p>

Fonte: Autoria própria.

Por meio da comparação desses trechos, averiguamos que, na tradução final, o grupo buscou adaptar os trechos do TM que possuíam inadequações à gramática do PB, por exemplo, adequou a tradução do verbo em imperativo afirmativo “Calle” por “Cala-te”, adaptando-o, inclusive, ao tratamento do interlocutor, pois, no TB, o verbo está conjugado em 3ª pessoa (*usted*) e, no TM, o grupo conjugou esse verbo em 2ª pessoa do singular (*tu*), talvez devido ao

uso regional que esse pronome possui na Região Sul, facilmente registrado em entrevistas sociolinguísticas (SHERRE; YACOVENCO, 2011). Também, na versão final, notamos que o grupo traduziu a interjeição “nena”, presente no TB, por “guria”, além de explicitar o pronome sujeito “eu”, na seguinte oração: “[...] tu sonhavas com um herói idealizado por seu valor, e eu por sua inteligência”.

Em relação à tradução das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa de acordo com a origem geográfica do público-meta, na primeira tradução, verificamos a predominância do pronome de tratamento “você”, fato que se contrapunha ao resultado de pesquisas sociolinguísticas acerca do uso das formas de tratamento em Florianópolis. Nessa cidade, segundo Scherre et. al. (2015), o subsistema mais “tu” com concordância alta (entre 40% e 60%) é o predominante, dessa forma, o grupo estaria desrespeitando, em parte, o seu encargo de tradução, embora não prejudicasse a compreensão do TM, isto é, não ocasionasse um erro pragmático. No entanto, ao reescrever o TM em sua versão final, o grupo modificou o uso das formas de tratamento, correspondendo ao subsistema indicado por Scherre et.al. (2015), ou seja, no TM, o uso da forma de tratamento “tu” com concordância canônica foi predominante (10 ocorrências explícitas), embora a forma “você”, com concordância canônica, também tenha tido quatro ocorrências na versão final.

Por apresentar essa alternância entre as formas “tu” e “você”, na versão final, cabe examinar se o grupo, também, foi capaz de expressar as diferentes relações sociais (simétricas /assimétricas, formais/informais) entre as personagens por meio das formas de tratamento. Na análise diagnóstica da primeira tradução, vimos que o G-II unificou as relações de simetria e assimetria por meio da utilização da forma de tratamento “você”, com concordância canônica, em todos os contextos, embora tenha preservado as ocorrências das formas “señor” e “señora”, presentes no TB, traduzindo-as por “senhor” e “senhora”, empregadas no tratamento da personagem Nepa dirigido a Sandoval e de D. Miguel para sua esposa, Dona Rosa.

Na versão final do TM, publicada no blog, constatamos que a forma “tu” foi usada no tratamento entre pais e filhos, entre irmãos e irmãs e a forma “você” foi usada pela personagem D. Miguel para tratar a Sandoval, pretendente de sua filha Amélia, também, o uso do você ocorreu duas vezes entre as irmãs Amélia e Nepa e entre esta e Sandoval. Devido ao contexto familiar, retratado no fragmento traduzido, o uso das formas “tu e você” se deu nas relações simétricas, além disso, o G-II preservou as formas “senhor e senhora” nos trechos em que se apresentaram no TB, principalmente, para se referir a personagem Sandoval de forma indireta, “o senhor”, como uma retomada anafórica, conforme verificamos nos exemplos, a seguir:

(29) ARTURO: Sua malcriada! Aqui se faz a vontade de papai, e se ele e o senhor...

NEPA: Pois o Senhor é o nosso convidado, e eu não permito que se cometam grosserias contra ele. [...]

NEPA: Tudo bem! Sandoval, dá-me o braço. Vamos a...

D. MIGUEL: (Feito um louco). Já disse, caramba, o Senhor ... (NEPA). Mas o que tu pensas, menina? (Tradução Final – O Herói Galanteador, Blog “Traduciendo el Teatro Hispánico”).

Quando se analisa uma amostra diacrônica (século anterior) e a traduz para pós-modernidade, devem-se analisar as relações nessas sociedades e o contexto representado, para repensá-las na tradução. Dessa forma, as pistas contextuais sobre o uso das formas “o senhor” e “senhora”, utilizadas no TM final, parecem indicar que não representavam uma relação assimétrica de maior poder, sendo melhor compreendida, no caso do tratamento entre D. Miguel à sua esposa, como um trato de repreensão ou acesso de raiva e, no caso do uso da forma “senhor” para o trato a Sandoval (exemplo 30), como um intento de distanciamento entre as personagens, já que ele estava causando conflito na relação familiar, devido à disputa entre as irmãs, Nepa e Amelia. De acordo com Brown e Gilman (2003[1960]), o trato de poder ocorre quando há o tratamento não recíproco entre T-V, em que o polo de poder usa T e é tratado por V. Entretanto, o que observamos no TB é o contrário, D. Miguel, o patriarca da família, trata a sua mulher pela forma de poder “*usted*” e ela o trata por “tú”. Nessa questão, a variação estilística entra em jogo, sendo necessário compreender não somente o contexto, mas o indivíduo (nesse caso, personagem) e os fatores que o estratificam socialmente, incluindo a sua relação com os demais, denominados por Souza (2011, p.86), como fatores socioestilísticos, tais como o ambiente, a audiência, os interlocutores etc.

Ainda sobre as capacidades linguístico-discursivas, no que se refere à capacidade de adaptar a função sintática das formas de tratamento em espanhol (sujeito, ou complemento) de acordo com a língua-meta, na primeira tradução, observamos que o grupo em alguns trechos manteve o pronome explícito ou omissivo, conforme o TB, como ilustramos nos exemplos 23 e 24, na seção anterior. Por outro lado, na tradução final, identificamos que o grupo explicitou mais as formas de tratamento em função de pronomes sujeitos, uma tendência do PB, de acordo com Fanjul (2014, p.30).

No que toca ao G-II, pudemos obter o seguinte perfil dos seus integrantes, por meio da ficha de sondagem: 1. Possuíam faixa etária entre 28 e 40 anos; 2. Três dos quatro integrantes tiveram contato com a Língua Espanhola já na escola regular e um integrante teve contato com essa língua ao viajar para um país hispânico, antes da graduação; 3. Três dos quatro participantes já tinham lido uma obra teatral em Português; as características do gênero peça teatral mencionadas pelos participantes foram: a presença de diálogos ou monólogos, indicação das personagens e seus movimentos, linguagem formal, objetivo de fazer denúncias

de situações ou personalidades das personagens; 4. Dois dos participantes entendem a tradução como uma forma de releitura/interpretação de um texto escrito originalmente numa outra língua, além disso, um dos participantes expõe que a tradução é essencial ao aprendizado de LE e o outro apenas afirma que já usou a tradução antes; 5. Os quatro integrantes afirmaram que poderiam utilizar a tradução em sua futura prática docente, dois dos integrantes do G-II justificaram tal atitude devido à contribuição da tradução para o ensino de LE e os outros dois citaram que poderiam usá-la, a depender do conteúdo a ser ensinado ou para compreender o real sentido dos textos.

Relacionando tal perfil às produções da SD, observamos que o único contato com a Língua Espanhola de três dos quatro integrantes, antes da graduação, foi no ensino regular, em que a leitura de gêneros textuais literários na LE pode não ter sido fomentada. Em contrapartida, mais da metade dos integrantes já tinham lido uma peça teatral em sua LM, o que pode ter contribuído para o reconhecimento e respeito às características discursivas do gênero comédia desde a primeira tradução. Também, notamos que, apesar de os participantes terem pontuado a tradução como uma prática de releitura de um TB escrito em outra língua ou interpretação de contextos ambíguos, na primeira tradução do grupo houve trechos com tradução literal, além disso, apresentaram dificuldade em adaptar a linguagem ao receptor do TM e à própria gramática do PB, distanciando-se do encargo de tradução, fato que se dirige à desconsideração de aspectos extratextuais. Entretanto, constatamos que o G-II modificou aspectos inadequados da primeira tradução, na produção final, fato que o grupo mencionou na Ficha de Revisão que serviu como lista de constatações, ao final dos módulos, na seção anterior. Dessa forma, a fim de averiguar como foi a experiência dos participantes e a sua avaliação da contribuição do procedimento didático empreendido, passemos à análise das respostas do questionário aplicado ao final da SD.

Em relação à experiência da SD com a tradução funcional do gênero peça teatral de comédia, na primeira questão, os participantes apresentaram respostas positivas, pontuando que essa prática e as etapas realizadas contribuíram tanto para a compreensão do processo tradutório funcionalista quanto para conhecimentos linguísticos e culturais da LE, conforme ilustramos a seguir:

Figura 51- Primeira pergunta do Questionário Final para o G-II

1. Como foi a experiência de realizar a tradução de um fragmento de peça teatral, na perspectiva funcionalista, na primeira e segunda etapa da sequência didática proposta? Você achou importante a realização dessas etapas para a concretização de sua tradução e aprendizagem?

QUANDO INICIAMOS O PROCESSO DE TRADUÇÃO ACHEI QUE NÃO IA SER TÃO FUNCIONAL, E PROVEITOSO, MAS A CADA AULA, CADA PRÁTICA, COMPROVEI A EFICIÊNCIA DO MÉTODO. BORDAGEM NÃO SÓ DA TRADUÇÃO, MAS FAZENDO TODA UMA RELAÇÃO CULTURA E SOCIAL DAQUELE TEXTO COM A ÉPOCA E AS PESSOAS QUE O ESCREVERAM, ASSIM COMO OS PERSONAGENS.

Fonte: Grupo II.

Na segunda questão, todos os participantes do G-II indicaram que a realização da tradução de fragmentos de uma peça teatral em forma de SD contribuiu para ampliação de conhecimentos linguísticos e textuais sobre o gênero. Ademais, na terceira questão, acerca da atitude dos participantes em relação às palavras desconhecidas, poderiam marcar mais de uma opção, dessa forma quatro participantes indicaram que procuravam no dicionário (impresso ou on-line), três marcaram que perguntavam ao professor ou colegas, além de tentar deduzir o significado pelo contexto. Por sua vez, na quarta questão, acerca da variação nas formas de tratamento para 2ª pessoa na Língua Espanhola, todos os integrantes indicaram a terceira opção, a qual afirmava que a ocorrência das formas e usos de tratamento pronominais do Espanhol pode variar de acordo com o país e a região, o grau de proximidade com o interlocutor, o contexto comunicativo, sexo e idade do interlocutor, etc. Fato que nos permite inferir que o G-II compreendeu que os usos das formas de tratamento estão condicionados por distintos fatores e, por isso, não há correspondência unívoca entre a LE e a LM na tradução (NORD, 2012).

No que tange à quinta questão, todos os participantes afirmaram que o uso da tradução como estratégia pedagógica contribuiu para a percepção da variação linguística nas formas de tratamento pronominais de segunda pessoa nas duas línguas envolvidas na tradução. Esse fato coincide com a atitude do grupo na tradução final do TM, pois verificamos que adaptaram as formas de tratamento pronominais, de acordo com as formas usadas pelo seu público-meta, isto é, a cidade de Florianópolis. Em seu turno, na sexta questão do questionário, sobre as possíveis dificuldades ao traduzir as formas de tratamento do Espanhol ao PB, um dos integrantes deixou a questão em branco, dois participantes explicitaram o pouco conhecimento sobre a variação nos usos e formas de tratamento pronominais do Espanhol e do Português e um participante indicou como motivo de dificuldade a não correspondência exata das formas de tratamento pronominais em ambas as línguas. Como vimos, na primeira tradução, esse grupo unificou as formas de tratamento utilizadas no TB, a partir do pronome “você”, talvez, devido às dificuldades pontuadas pelos participantes.

Entretanto, notamos que o grupo modificou as suas opções tradutórias, acerca dos pronomes de tratamento, na tradução final. Assim, apesar dos usos das formas de tratamento do Espanhol constituírem um fenômeno de variação complexo (CARRICABURO, 1997), a resposta desse e dos demais grupos à sexta questão reforça a necessidade da abordagem desse tema no ensino de Espanhol, desde o nível inicial.

Na sétima questão, os participantes foram indagados sobre os condicionamentos de uso das formas de tratamento que puderam identificar no processo tradutório, vale destacar que um dos participantes não respondeu essa questão e os outros três, no geral, citaram a origem geográfica, a relação com o interlocutor (proximidade, intimidade), contexto situacional e diferença etária, conforme ilustramos:

Figura 52 - Sétima pergunta do Questionário Final para o G-II

7. Você poderia citar quais aspectos, relacionados aos usos das formas de tratamento pronominais, foram identificados no seu processo tradutório?

PUDE IDENTIFICAR ALGUMAS VARIAÇÕES DA FORMA DE TRATAMENTO, USTEDEO, TUTEO, VOSEO, COMO ELAS SÃO USADAS, MUDANDO DE PAÍS PARA PAÍSES, HISPANOHABLANTES. PODE MUDAR TAMBÉM DE ACORDO COM O GRAU DE INTIMIDADE, SE A SITUAÇÃO É FORMAL OU INFORMAL, DIFERENÇA DE IDADES, ESSES SÃO ALGUNS DOS ASPECTOS DETERMINANTES DO USO PRONOMINAL.

Fonte: Grupo II.

Ademais, na oitava pergunta do questionário, todos os participantes indicaram que o uso da tradução como estratégia didática contribui para a aprendizagem de Língua Espanhola. Ao serem indagados, na nona questão, sobre uma possível mudança acerca de suas concepções sobre a tradução e o ato de traduzir, três dos quatro participantes do G-II afirmaram que modificaram os seus pontos de vista, pois compreenderam que a tradução envolve questões mais complexas, alguns deles citaram, por exemplo, o contexto e variações linguísticas. Por outro lado, um participante pontuou que não havia modificado seu ponto de vista acerca da tradução, mas havia reforçado o que ele imaginava sobre a prática tradutória, posto que nunca tinha realizado uma disciplina ou curso de tradução antes (Figura 53). Por fim, na décima questão, os participantes, também, informaram que utilizariam a tradução como estratégia de ensino para aspectos linguístico e/ou cultural em sua futura prática. Entretanto, esses participantes deram diferentes justificativas para tal atitude, por exemplo, devido ao potencial da tradução como estratégia de aquisição da LE, promoção de conhecimento de distintas expressões populares e a prática da tradução contextualizada, maior contato com a língua e suas variações, incluindo a LM, conforme apresentamos, abaixo:

Figura 53 - Sétima pergunta do Questionário Final para o G-II

9. Após a realização desta proposta de sequência didática com o uso da tradução, você mudou a sua concepção acerca da tradução e sobre o que é traduzir?

NUNCA FIZ DISCIPLINA NEM CURSO DE TRADUÇÃO, MAS JÁ TINHA A NOÇÃO DE QUE AO FAZER UMA TRADUÇÃO TENHO QUE TORNÁ-LA CLARA E COMPREENSÍVEL AO MEU PÚBLICO ALVO, ISSO ENVOLVE EXPRESSÕES REGIONAIS E LOCAIS, FORMAS DE TRATAMENTO PRONOMINAIS E ETC. PORTANTO, EU NÃO MUDEI MINHA CONCEPÇÃO, EU SÓ REFORCEI A MINHA IDEIA DE TRADUÇÃO E TRADUZIR.

10. Em sua futura prática como professor(a) de espanhol, você utilizaria a tradução como estratégia para o ensino de algum aspecto linguístico e/ou cultural? Por quê?

SIM, USARIA ESSA ESTRATÉGIA. PORQUE PÔE O ALUNO EM UM CONTATO MAIS INTENSO COM A LÍNGUA, DANDO A OPORTUNIDADE DE INTERPRETAR, APRENDER EXPRESSÕES LOCAIS, VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS, E ISSO TUDO NA PERSPECTIVA DA LÍNGUA MATERNA PELO FATO DE ESTAR TRADUZINDO.

Fonte: Grupo II.

A partir das respostas desse questionário final, podemos concluir que os participantes do G-II reconheceram a contribuição da atividade tradutória funcionalista por meio da SD com o gênero textual peça de teatro para o conhecimento da variação nas formas de tratamento do Espanhol e do PB, além disso, verificamos que o grupo compreendeu que a tradução vai além de uma operação gramatical e que os fatores extratextuais são fundamentais para produzir um TM funcional ao seu receptor-meta (NORD, 2012). Esse entendimento está em consonância com a produção do TM final do grupo, já que observamos, em sua tradução final, o maior intento de adaptação do TM aos aspectos do encargo de tradução que estavam inadequados na primeira tradução, tal como o próprio uso das formas de tratamento. Esse resultado, também, corrobora os encontrados em outras investigações, envolvendo a tradução funcionalista, tais como Barrientos (2014), Demétrio (2014) e Laiño (2014).

Realizada a comparação entre as produções do G-II e a relação dessas com o perfil do grupo e os questionários finais, a seguir, damos continuidade à parte final da análise com as traduções do G-III e do G-IV.

5.3.3 Traduções do G-III

Esse grupo teve como TB um fragmento da peça teatral chilena “*Pueblecito*” (1918), o qual traduziram para o público-meta do séc. XXI, da cidade de Brasília - DF. Ao analisar a primeira produção, na seção anterior, notamos que o G-III apresentou algumas dificuldades ao adequar o TM ao local do seu receptor-meta, além de ajustar a tradução às características do gênero textual mobilizado, por exemplo, ao omitir as rubricas cênicas presentes no TB. Desse modo, vejamos a comparação de alguns trechos, entre o TB, a primeira Tradução e a Tradução Final:

Quadro 40 - Trecho comparativo entre as traduções do G-III (capacidades de ação)

Texto-base	<p>“REBECA.-Pero ella es una señorita, ha estudiado en los mejores colegios de Santiago... mira todas las maletas que trae: toda es ropa suya, llenas de bordado y cintas, vieras tú. [...] REBECA.- ¿quiere usted que vaya a ver si algo se le ofrece? RITA.- No, la pobrecita estará cansada. Espera que llame y me avisas.” (MOOK, A. Pueblecito, 1918) (MOOK, A.; Pueblecito, 1918)</p>
Primeira Tradução	<p>Rebeca – Mas ela é uma senhorita, estudou nos melhores colégios de Brasília... Olha todas as malas que trouxe: Tudo é roupa sua, cheias de bordados e fitas, se você visse. [...] Rebeca. – A senhora quer que eu veja se ela quer algo? Rita – Não. A bichinha deve estar cansada. Espera que ela chame aí você me avisa.” (1ª Tradução do G-III. Pueblecito, 1918).</p>
Tradução Final	<p>Rebeca. – Mas ela é uma senhorita, estudou nos melhores colégios de Brasília... Olha todas as malas que trouxe: Tudo roupa dela, cheias de bordados e fitas, se cê visse. [...] Rebeca. – A senhora quer que eu veja se ela quer algo? Rita. – Não. A pobrezinha deve tá cansada. Espera que ela chame, aí você me avisa. (Tradução Final, Blog “Traduciendo el teatro hispánico”).</p>

Fonte: Autoria própria.

Na seção anterior, ao realizar a análise diagnóstica da primeira tradução, verificamos que o G-III adaptou uma referência geográfica, presente no TB, ao substituir a cidade de Santiago por Brasília, no TM. Essa atitude pode ser explicada como um intento de aproximação do TB ao receptor da tradução, indo em direção a uma tradução domesticadora, já mencionada por Schleiermacher (2010), isto é, uma tradução em que o tradutor modifica tudo aquilo que poderia causar estranheza ao receptor. Entretanto, o termo “a bichinha”, utilizado para traduzir a expressão “*la pobrecita*”, poderia não corresponder a um vocábulo utilizado na região do público-meta e ser interpretado com outras acepções, comprometendo a funcionalidade pretendida no texto. Dessa forma, vimos, no quadro anterior que o grupo alterou essa expressão em seu TM final, talvez para evitar tais equívocos e complicações para o seu receptor-meta. Também, notamos que o grupo respeitou a sequência dialogal predominante no fragmento traduzido, embora tenha omitido, na primeira tradução todas as rubricas cênicas, o que recai nas capacidades discursivas, conforme podemos conferir a seguir:

Quadro 41 - Trecho comparativo entre as traduções do G-III (capacidades discursivas)

Texto-base	<p>REBECA.-Mira el quitasol. (Rebeca abre el quitasol). Juan Antonio se pone debajo J. ANTONIO.-Qué bien nos vemos aquí a la sombrita. REBECA.- (Cambiando de tono). ¿Sabes una cosa? No hemos puesto flores. [...] REBECA.- Bueno. (Mutis Rita, izquierda. Rebeca yendo a la puerta). Ya está bueno, Juan Antonio, no cortís más. J. ANTONIO- (Llegando por foro, con un manojo) Mira que están bien bonitas. Mira, ésta se parece a ti.” (MOOK, A. Pueblecito, 1918)</p>
Primeira Tradução	<p>Rebeca – Olha o guarda-sol. J. Antonio – Que bem nos vemos aqui. Rebeca – Ok. Já está bom J. Antonio, não corte mais. J. Antonio – Olha como essas estão bonitas. Olha, essa parece com você.” (1ª tradução do G-III, Pueblecito, 1918).</p>
Tradução Final	<p>Rebeca. – Olha a sombrinha. (Rebeca abre a sombrinha). Juan Antonio se põe debaixo. J. Antonio. – Que bem nos vemos aqui. Rebeca. – Sabe de uma coisa? Não colocamos flores. [...] Rebeca. – Ok. Já está bom J. Antonio, não corte mais. J. Antonio. – Olha como essas estão bonitas. Olha, essa parece com você. (Tradução Final, Blog</p>

	“Traduciendo el Teatro Hispánico”).
--	-------------------------------------

Fonte: Autoria própria.

A rubrica ou didascália é um dos principais constituintes do gênero peça teatral (RYNGAERT, 2005), visto que não há narrador e, muitas vezes, reconhecemos indicações cênicas espaciais e temporais por meio das rubricas. Essas, geralmente, ganham relevo no texto através de marcas tipográficas, tais como parênteses ou colchetes. No quadro comparativo anterior, averiguamos que as rubricas, presentes no TB, não estavam presentes na primeira tradução, o que se modifica parcialmente na tradução final, uma vez que o G-III explicita apenas uma rubrica nesse trecho selecionado. Em outras partes do TM final, o G-III também explicita essas indicações cênicas, assim, inferimos que o grupo reconheceu a função da rubrica, embora não tenha traduzido todas. Talvez, pelo fato de que o encargo de tradução não tenha exigido um TM com vistas a ser encenado, o G-III tenha se sentido à vontade para omitir as rubricas que julgaram desnecessárias.

Quanto à conexão e à coesão, identificamos, na seção anterior, que os grupos respeitaram as características do gênero na primeira tradução, incluindo o G-III. Assim, devido ao discurso direto e às sequências dialogais, a coesão nominal foi realizada por reiterações anafóricas, as quais são mantidas nos textos dos grupos, como podemos averiguar no exemplo (30). Além disso, também, podemos notar que há presença de dêixis de pessoas, nas falas das personagens, por meio dos pronomes pessoais e formas de tratamento, indicando as pessoas do discurso que participam da interação comunicativa ali representada. Ademais, no que se refere à coesão verbal, há o predomínio de verbos conjugados no presente do indicativo, influenciado pelo momento de enunciação, representado no fragmento das obras.

(30) Rebeca. – Ontem quando **a Marta** chegou te procurei por todos os lados.

J. Antonio. – **Eu** estava escondido.

Rebeca. – Caipira! Então **cê** não viu **ela**?

J. Antonio. – hahaha! Vi sim.

Rebeca. – Psiu! Não ria tão alto.

J. Antonio. – hahaha! (Tapando a boca) bom, é que são bem elegantes, por isso **eu** não tive coragem de me aproximar, e também tinha muita gente.

Rebeca. – E **cê** gostou **dela**? [...]

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, na primeira tradução, não observamos grandes inadequações quanto à adaptação do TM à gramática, ao vocabulário e à ortografia do PB. Mas, cabe destacar que, na tradução final, o G-III modificou alguns vocábulos a fim de aproximar o TM à linguagem do período de seu receptor-meta. Por exemplo, no quadro anterior, vimos que na primeira tradução a personagem Rebeca utiliza o termo “guarda-sol” (“*quitasol*”, no TB), entretanto, na tradução final, utiliza-se o termo

“sombriinha”. Também, identificamos que, em várias interações entre as personagens Rebeca e J. Antonio, na tradução final, o G-III utilizou a forma inovadora “cê” em vez da forma plena, “você”, embora essa atitude não retome o valor social associado à forma voseante utilizada no TB por essas personagens, uma vez que a forma “cê” não possui valor social de incultura ou conotações rurais (NASCIMENTO, 2011). Vejamos alguns exemplos:

Quadro 42 - Trecho comparativo entre as traduções do G-III (capacidades linguístico-discursivas)

Texto-base	REBECA.- ¿Y tú creís que tienen corazón las flores? J. ANTONIO.- ¡Ah! Cierto que dicen que las flores por ser mujeres no tienen corazón. REBECA.- Miren las cosas que dice . Tenemos, y más corazón que ustedes . J. ANTONIO.- ¿Y vos tenís corazón? (MOOK, A. Pueblecito, 1918).
Primeira Tradução	Rebeca – E voçê acha que as flores têm coração? J. Antonio – Ahh! É verdade que dizem que as flores por serem mulheres não têm coração. Rebeca - Ola as coisas que voçê diz. Temos sim, e mais coração que voçês . J. Antonio – E voçê tem coração?” (1ª tradução do G-III da obra Pueblecito).
Tradução Final	Rebeca. – E cê acha que as flores têm coração? J. Antonio. – Ahh! É verdade que dizem que as flores por serem mulheres não têm coração. Rebeca. – Olha as coisas que cê diz . Temos sim, e mais coração que voçês . J. Antonio – E cê tem coração? (Tradução Final “Pueblecito”; Blog “Traduciendo el Teatro Hispánico”).

Fonte: Autoria própria.

No que se refere às capacidades linguístico-discursivas, na primeira tradução verificamos que o G-III apresentou dificuldade em adaptar a tradução das formas de tratamento à origem geográfica do seu receptor-meta. Segundo Scherre e Yacovenco (2011, p.134), há a presença da forma “tu” no DF, entretanto, não é um traço de identidade geográfica, como é na Região Sul. Dessa forma, o uso do “tu” é de difícil registro em pesquisas sociolinguísticas e as autoras chegam a conclusão de que o uso dessa forma é um traço de interação solidária, intimidade ou relação simétrica, assim, não é a primeira opção de tratamento nas relações interacionais iniciais entre não-pares e/ou não-íntimos. Dito isto, cabe destacar que o grupo pode ter compreendido que o uso da forma “tu” não é uma característica da região, já que em outras cidades da região centro-oeste, há o predomínio do subsistema só você (SCHERRE et.al., 2015, p.156). Por isso, em sua primeira tradução, unificou as interações a partir da forma de tratamento “você”, além da forma “senhora” para o tratamento da filha perante a mãe.

No entanto, o TB desse grupo retrata a diferença de tratamento presente no Chile, em que, como vimos, há a presença de um tratamento triádico na norma culta desse país: o voseo verbal (*tú estás*) para relações de máxima confiança – tuteo (*tú estás*) para relações de solidariedade média – ustedeo (*usted está*) máxima formalidade (CALDERÓN CAMPOS, 2010). Dentre essas, também, dá-se na região o voseo completo (*vos estái; vos comí, etc.*) com conotações rurais, de incultura e informalidade. Logo, notamos que o sistema pronominal

chileno é mais complexo e vai além da proposta de Brown e Gilman (2003[1960]), na qual se defende o uso de uma forma genérica T para tratamento simétrico e solidário e o uso de uma forma V para trato assimétrico ou solidário. No Chile, há quatro combinações verbais e pronominais para o tratamento em 2ª pessoa, com valores estilísticos distintos. No fragmento para tradução, conforme identificamos no trecho do Quadro 42, a personagem J. Antonio utiliza o voseo completo, o que implica em suas origens sociais, as quais se perdem na tradução, devido à predominância da forma “você”, talvez, nesse caso, o grupo pudesse utilizar a forma “ocê”, aproveitando-se de seu traço estereotipado, para indicar a origem rural das personagens, uma vez que Mayoral (1998) aponta que o uso de estereótipos, ao traduzir a variação linguística, pode ser uma solução econômica, como vimos na seção teórica desta dissertação.

Ao ler a tradução final desse grupo, constatamos que houve um intento de diversificar as formas de tratamento entre as personagens J. Antonio e Rebeca, a partir do uso da variante “cê”, entretanto, essa forma é utilizada indistintamente entre as personagens, portanto, apesar dessa forma ser adequada ao tipo de relação de intimidade⁸² e simetria entre as personagens, a carga rural expressa pela variante voseante não é retomada no TM. Em relação à distinção entre as relações sociais das personagens por meio das formas de tratamento pronominais, o grupo alternou a forma “você” e “cê” entre as interações das personagens Rebeca e J. Antonio e utilizou a forma “senhora” para o tratamento de respeito utilizado pela personagem Rebeca, ao se dirigir à sua mãe, o qual no TB estava representado pela forma “usted”.

Desse modo, inferimos que o grupo conseguiu expressar o tipo de relações sociais (familiaridade, intimidade, simetria) existentes entre as personagens. No que diz respeito ao tipo de referência (específica x genérica), notamos que a forma “cê” foi mais utilizada para o tratamento dirigido especificamente às personagens em suas interações, enquanto a forma “vocês” foi utilizada de forma genérica, como é possível identificar no trecho expresso no Quadro 42, anteriormente explicitado.

Comparados alguns trechos das traduções realizadas pelo G-III, cabe destacar o perfil dos seus integrantes obtido por meio da ficha de sondagem: 1. Os integrantes possuem faixa etária entre 23 a 31 anos; 2. Dois dos integrantes tiveram seu primeiro contato com a Língua Espanhola na graduação e um dos participantes já tinha realizado um curso de língua

⁸² Alguns critérios utilizados para identificar a relação de intimidade entre as personagens, com base em Souza (2011), foram: 1. São marido e mulher ou amantes; 2. Compartilham segredos; 3. Dão indícios de terem uma amizade antiga e significativa.

espanhola antes da graduação; 3. Nenhum dos integrantes tinha lido uma obra teatral em Espanhol ou PB; 4. Dois participantes afirmaram já ter utilizado a tradução para aprender algum aspecto da Língua Espanhola e, em relação à concepção de tradução, dois participantes a conceberam como a adaptação ou transferências de um texto ou signos de uma língua para outra, enquanto um dos participantes definiu a tradução como comunicação entre pessoas de diferentes partes do mundo; 5. Os três participantes do G-III afirmaram que utilizariam a tradução em sua futura prática para facilitar a compreensão da LE, compreender melhor as palavras e ver as diferenças e semelhanças morfossintáticas entre duas línguas.

No que diz respeito a esse perfil, é interessante notar que apesar de um dos participantes ter pontuado a tradução como uma forma de comunicação, nenhum participante mencionou que a tradução poderia ser utilizada para abordar aspectos culturais em suas futuras práticas, somente mencionaram questões linguísticas. Também, apesar de dois dos três participantes terem concebido a tradução como uma forma de transferência ou adaptação de textos ou signos de uma língua para outra, na primeira tradução, não verificamos trechos com tradução literal extrema. Dessa forma, o procedimento da SD com a tradução funcional do gênero pode ter chamado a atenção dos participantes para a influência dos aspectos extratextuais na prática tradutória. Também, verificamos que, nesse grupo, nenhum integrante possuía leitura de obras teatrais antes da SD, talvez, por esse motivo, tenham omitido todas as rubricas ou didascálias na primeira tradução.

Através da primeira questão, notamos que a experiência de realizar a tradução de um fragmento de peça teatral, a partir da perspectiva funcionalista, foi considerada proveitosa, principalmente, no sentido de aprimorar os seus conhecimentos sobre as etapas da tradução e conhecimentos linguísticos. A seguir, apresentamos a resposta de um dos participantes, citando que o procedimento auxilia no maior cuidado com a linguagem utilizada na tradução. Tal fato pode se relacionar ao procedimento de análise pré-tradutória, proposto por Nord (2012), já que desde o planejamento da tradução os fatores extratextuais são considerados e a linguagem é adequada ao contexto em que circulará o TM.

Figura 54 - Primeira pergunta do Questionário Final para o G-III

1. Como foi a experiência de realizar a tradução de um fragmento de peça teatral, na perspectiva funcionalista, na primeira e segunda etapa da sequência didática proposta? Você achou importante a realização dessas etapas para a concretização de sua tradução e aprendizagem?

Foi uma ótima experiência, pois serviu para ampliar meus conhecimentos sobre tradução, e a questão da perspectiva funcionalista ajuda a ser mais detalhista em relação a linguagem a ser utilizada. As etapas foram importantes pois se aprendia um pouco mais a cada etapa.

Fonte: Grupo III.

Na segunda questão, todos os participantes do G-III responderam afirmativamente que o procedimento de tradução funcional de fragmentos de uma peça teatral em forma de SD contribuiu para o conhecimento acerca de aspectos linguísticos e textuais do gênero em questão. Por outro lado, na terceira pergunta, o grupo selecionou diferentes atitudes em relação à tradução das palavras desconhecidas, assim, todos selecionaram a opção em que buscavam tais palavras em dicionários impressos ou on-line, ademais, também selecionaram as opções em que perguntavam a colegas e professores e tentavam deduzi-las pelo contexto. Acerca dessa questão, vale destacar que o grupo optou por não traduzir o título da peça de teatro “*Pueblecito*”, embora isso não signifique que o grupo não tenha tido compreensão do termo.

Na quarta questão, sobre a variação nas formas de tratamento pronominais da Língua Espanhola, todos os participantes selecionaram a assertiva de que a ocorrência das formas e usos de tratamento pronominal nessa língua pode variar a depender do país ou região, grau de proximidade entre os interlocutores, situação de fala, sexo e idade dos interlocutores, etc. A escolha dessa opção pode significar que o grupo compreendeu que os usos das formas de tratamento são variáveis, portanto, não se resumem às tabelas apresentadas em livros didáticos que, muitas vezes, espelham o paradigma pronominal peninsular (BRASIL, 2014; NASCIMENTO, 2007). Também, podemos relacionar essa escolha com a produção da tradução final desse grupo, em que houve um intento de diversificar as formas de tratamento no TM com a alternância entre “você” e “cê”, talvez, devido às alternâncias entre voseo verbal e voseo completo, presentes do TB chileno.

No que se refere à quinta questão, todos os membros do grupo responderam que o uso da tradução como estratégia pedagógica contribuiu para a percepção da variação linguística nas formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa nas duas línguas envolvidas, ou seja, no Espanhol e no PB. Na sexta questão, ao serem indagados acerca das dificuldades encontradas na hora de traduzir as formas de tratamento do Espanhol ao PB, todos os membros do G-III selecionaram a opção referente ao desconhecimento ou não compreensão

de fatores linguísticos e/ou extralinguísticos condicionantes da variação linguística, nas formas de tratamento em ambas as línguas. Além das opções que versavam sobre a não correspondência exata das formas de tratamento em ambas as línguas e do pouco conhecimento da variação no uso dessas formas nas variedades do Espanhol e no PB.

Por sua vez, na sétima questão, quando foram indagados sobre os aspectos relacionados aos usos das formas de tratamento identificados no processo tradutório do grupo, apenas um participante afirmou que ficou mais claro saber quando e como utilizar cada forma e os outros dois participantes citaram alguns condicionamentos, tais como o país ou a região, além da idade e sexo do falante, conforme a figura a seguir. Esse grupo, assim como os grupos anteriores, não mencionou o fator diacrônico como um aspecto influente no uso dessas formas, apesar de terem realizado uma tradução diacrônica, em que verificamos a tendência do tratamento solidário (BRONW, GILMAN, 2003[1960])⁸³ nas traduções, em comparação ao favorecimento da semântica de poder no tratamento utilizado no TB do início do século passado.

Figura 55 - Sétima pergunta do Questionário Final para o G-III

7. Você poderia citar quais aspectos, relacionados aos usos das formas de tratamento pronominais, foram identificados no seu processo tradutório?

Unidad, ustedes, vos e voseo, a variação de regiões, países, sexo, idade.

Fonte: Grupo III.

Na oitava pergunta, todos os membros do G-III informaram que o uso da tradução como estratégia didática contribuiu para a sua aprendizagem em Língua Espanhola, assim como o G-I e o G-II, também, afirmaram. Além disso, na nona questão, todos os integrantes concordaram que modificaram a sua concepção de tradução, explicando que antes não se preocupavam com o público-meta, além de perceber a língua em suas diferentes funções, conforme vemos, na figura a seguir. E, por fim, na décima questão, todos os participantes desse grupo explicitaram que poderiam utilizar a tradução em sua futura prática docente, apresentando justificativas voltadas à contribuição da tradução funcional ao aprendizado de LE, ao aperfeiçoamento linguístico e ao conhecimento de expressões idiomáticas.

Figura 56 - Nona e décima perguntas do Questionário Final para o G-III

⁸³ Apesar de Cook (1994) compreender as dimensões de poder e solidariedade como eixos que se inter cruzam e propor uma terceira dimensão, denominada “neutra”, que surge para solucionar o conflito bidimensional, proposto por Brown e Gilman (2003), nas traduções, consideramos apenas os pronomes explícitos no TB e que foram explicitados no TM para a análise empreendida.

9. Após a realização desta proposta de sequência didática com o uso da tradução, você mudou a sua concepção acerca da tradução e sobre o que é traduzir?

Sim, pois antes pensava em uma tradução mais ampla, sem a preocupação com o público-alvo.

10. Em sua futura prática como professor(a) de espanhol, você utilizaria a tradução como estratégia para o ensino de algum aspecto linguístico e/ou cultural? Por quê?

Sim, pois acredito que a tradução ajuda no aprendizado, pois acredito que é importante fazer referência entre os idiomas.

Fonte: Grupo III.

Por meio das respostas dos questionários, podemos concluir que o G-III apresentou maior unidade nas respostas e considerou a prática tradutória funcionalista por meio da SD proveitosa ao aperfeiçoamento dos seus conhecimentos em Língua Espanhola e das etapas do processo tradutório. Para além disso, as respostas acerca do conhecimento da variação linguística nas formas de tratamento pronominais nas variedades do Espanhol e do PB foram positivas, indicando que o grupo considerou uma prática produtiva que fomentou o reconhecimento de fatores que influenciam os usos dessas formas em ambas as línguas. Essa constatação corresponde à atitude do grupo na produção da tradução final, na qual o grupo alterna as formas “cê” e “você” na interação entre as personagens Rebeca e J. Antonio, uma vez que no TB essas personagens apresentam variação no uso do tratamento pronominal com a presença do voseo verbal, típico da norma culta chilena, e, ainda, o voseo chileno completo, com um caráter estereotipado.

A seguir, damos continuidade a essa fase final da análise, a partir das traduções do G-IV, sua ficha de sondagem e questionário final.

5.3.4 Traduções do G-IV

O TB do G-IV consistiu em um fragmento da peça teatral argentina “*Los Mirasoles*” (1911), o grupo dirigiu o seu TM ao público-meta da cidade de São Paulo, do séc. XXI. Como exposto na seção anterior, acerca da primeira tradução desse grupo, notamos que o G-IV foi capaz de produzir um texto com base no encargo de tradução estipulado, apresentando dificuldades relacionadas às capacidades linguístico-discursivas, conforme veremos.

Quanto às capacidades de ação, o grupo respeitou o período temporal do encargo de tradução desde a primeira produção do TM, uma vez que a linguagem utilizada é compreensível a falantes do séc. XXI. Ademais, respeitou o meio, a intenção e o lugar do TM.

Sobre esse último, vale destacar que, no TB desse grupo, havia indicações espaciais relacionadas ao país de origem do emissor (nesse caso, o autor da obra), que foram preservadas no TM, ao contrário da atitude do G-III que substituiu a referência à cidade de Santiago do Chile, por Brasília. O enredo da obra “*Los Mirasoles*” se passa em um povoado pequeno e uma das personagens é proveniente de Buenos Aires, dessa forma, há referências a essa cidade, em contraste com o pequeno povoado em que vive a maioria das personagens da obra. Vejamos alguns trechos que exemplificam essa assertiva:

Quadro 43 - Trecho comparativo entre as traduções do G-IV (capacidades de ação)

<p>Texto-base</p>	<p>CÁNDIDO: ¿Qué te ha dicho? SOFANOR: Que estaba admirado de encontrar una muchacha como la Azucena en este pueblo. [...] MÓNICA: ¿Qué más te ha dicho? SOFANOR: Que la Azucena haría un gran papel en Buenos Aires porque es muy linda e inteligente. [...] ABUELO: ¡Si yo me engañara! [...] Pero no, no me engaño. ¡Pobrecita! Él se irá, ella lo esperará siempre, con la cara vuelta hacia Buenos Aires, viviendo por él y para él, atormentando el recuerdo y languideciendo de amor [...] (SÁNCHEZ GARDEL, <i>Los Mirasoles</i>, 1911).</p>
<p>Primeira Tradução</p>	<p>CÁNDIDO: O que ele te disse? SOFANOR: Que estava admirado de encontrar uma garota como Açucena aqui nessa cidade. [...] MÓNICA: E o que mais ele te disse? SOFANOR: Que Açucena se destacaria muito em Bueno Aires porque é muito linda e inteligente. [...] ABUELO: Eu não estou enganado. [...] mas não, não estou enganado. A coitadinha. Ele irá embora, ela vai viver a espera dele, com a cabeça em Buenos Aires, vivendo por ele e para ele, atormentada pelas lembranças e definhando de amor. [...] (1ª tradução do G-IV)</p>
<p>Tradução Final</p>	<p>CÁNDIDO: O que ele te disse? SOFANOR: Que estava admirado de encontrar uma garota como Açucena aqui, nessa cidade. [...] MÔNICA: E o que mais ele lhe disse? SOFANOR: Que Açucena se destacaria muito em Buenos Aires, porque é muito linda e inteligente. [...] AVÔ: Eu não estou enganado. [...] mas não, não estou enganado. A coitadinha. Ele irá embora, ela vai viver a espera dele, com a cabeça em Buenos Aires, vivendo por ele e para ele, atormentada pelas lembranças e definhando de amor. (Tradução Final, Blog “Traduciendo el Teatro Hispánico”).</p>

Fonte: Autoria própria.

No que diz respeito às capacidades discursivas, o G-IV, desde a primeira tradução, respeitou as grandes partes do texto teatral, ou seja, os diálogos e as rubricas. Entretanto, na primeira tradução, omitiu uma das rubricas cênicas presentes no TB, embora, em outros trechos tenha preservado as rubricas, inclusive com as suas marcas tipográficas. Por sua vez, na tradução final, o grupo dedica maior atenção ao TM e explicita a rubrica que faltava, além disso, modifica as marcas tipográficas das rubricas, ao retirar o itálico e apresentar somente os parênteses, conforme destacamos em negrito, nos trechos a seguir:

Quadro 44 - Trecho comparativo entre as traduções do G-IV (capacidades discursivas)

Texto-base	<p>CÁNDIDO: Abuelo, respeto sus opiniones, pero debo hacerle constar que no estoy de acuerdo con ellas. (<i>Mutis por segunda izquierda</i>).</p> <p>ABUELO: ¡Qué has de estar vos de acuerdo conmigo si no lo has estado nunca con el <u>sentido común</u>! (<i>Mutis a la quinta. Pausa</i>).</p> <p>SOFANOR: ¡Pobre Azucena!</p> <p>MÓNICA: ¡Dios quiera que se equivoque el abuelo!</p> <p><i>Don Mamerto llama a la puerta.</i> (SÁNCHEZ GARDEL, Los Mirasoles, 1911).</p>
Primeira Tradução	<p>CÁNDIDO: Avô, respeito sua opinião, mas devo dizer e quero que saiba que não concordo. (<i>Saída pela segunda esquerda</i>).</p> <p>ABUELO: Como que vai concordar comigo se nunca estive no <u>juízo certo</u>?</p> <p>SOFANOR: ¡Pobre Açucena!</p> <p>MÓNICA: Deus queira que o vovô esteja errado!</p> <p><i>Don Mamerto llama a la puerta.</i> (1ª tradução do G-IV)</p>
Tradução Final	<p>CÁNDIDO: Vovô, respeito a sua opinião, mas devo dizer e quero que saiba que não concordo. (<i>Saída pela segunda esquerda</i>).</p> <p>AVÔ: Como que cê vai concordar comigo se cê nunca <u>concorda com nada</u>? (<i>Saída pela quinta. Pausa</i>)</p> <p>SOFANOR: Pobre Açucena!</p> <p>MÓNICA: Deus queira que o vovô esteja errado!</p> <p>(Sr. Mamerto bate à porta.) (Tradução Final, Blog “Traduciendo el Teatro Hispánico”).</p>

Fonte: Autoria própria.

Quanto às capacidades discursivas, notamos que o G-IV foi capaz de mobilizar os elementos de conexão e coesão nominal e verbal, aspecto que contribui à manipulação das unidades linguísticas pertinentes ao gênero. Por exemplo, averiguamos a presença de pronomes pessoais e de tratamento para as retomadas de personagens, além da predominância de verbos no presente do indicativo nos diálogos e o uso de adjetivos e indicadores espaciais, nas didascálias ou rubricas. Entretanto, há dificuldades na adequação do TM à gramática do Português Brasileiro, o que remete às capacidades linguístico-discursivas. Por exemplo, no trecho do Quadro 44, ao traduzir a expressão em Espanhol “*sentido común*” pela expressão do Português “juízo certo”, poderia dar a entender que a personagem não tinha seu juízo mental saudável, assim, a expressão “senso comum” poderia melhor se adequar a essa tradução. Na tradução final desse trecho, o G-IV optou por expressar a ideia de discordância entre as personagens, por meio da frase “se cê nunca concorda com nada”. O grupo sentiu liberdade para essas adaptações tendo em vista o encargo tradutório estipulado, o qual abre espaço para adaptações ao público-meta e ao período temporal atual, embora na tradução funcional nem tudo possa ser adaptado, a fim de seguir o princípio da funcionalidade e da lealdade (NORD, 2009).

Também, na seção anterior, vimos que na primeira tradução, o G-IV apresentou dificuldades em traduzir a frase: “*Ella no te ha dicho nada si ya se le ha declarado el doctor Centeno?*”. Na tradução, talvez pelo nível inicial e falha na compreensão da referência pronominal, o grupo modificou o sentido da frase, dando a entender que Açucena que se declararia ao doutor Centeno, constituindo uma dificuldade textual de tradução (NORD,

2012). Esse trecho, assim como outros mais, foi alterado na produção final do TM, como podemos observar nos seguintes trechos:

Quadro 45 - Trecho comparativo entre as traduções do G-IV (capacidades linguístico-discursivas)

Texto-base	<p>MÓNICA: Ayer le regaló un dije precioso con sus iniciales. SOFANOR: También me preguntó si no ha tenido otros novios. CÁNDIDO: ¿Qué le contestaste vos? [...] CÁNDIDO: ¿Ella no te ha dicho nada si ya se le ha declarado el doctor Centeno? MÓNICA: Todavía no me ha dicho nada. Pobrecita, tan ilusionada que está. En todas partes no se habla más que de ella. ¡Dios lo quiera! CÁNDIDO: Y usted, abuelo, ¿por qué está tan callado? ¿Qué piensa usted? ABUELO: Pienso que están ustedes llenándole la cabeza a la pobrecita niña con ilusiones que no creo se realicen jamás. (SÁNCHEZ GARDEL, Los Mirasoles, 1911).</p>
Primeira Tradução	<p>MÓNICA: Ontem ele deu de presente a ela uma joia com suas iniciais. SOFANOR: Ele perguntou também se ela não teve outros pretendentes. CÁNDIDO: E o que você respondeu? [...] CÁNDIDO: Ela não disse nada se já se declarou pra o doutor Centeno? MÓNICA: Não me disse nada. A coitada já está tão iludida. Em todo lugar só se fala dela. Que deus a proteja. CÁNDIDO: E você, vovô. Por que está tão calado? O que o senhor acha? AVÔ: Penso que vocês estão enchendo a cabeça da pobrezinha com ilusões que acho que não vão acontecer jamais. (1ª tradução do G-IV)</p>
Tradução Final	<p>MÓNICA: Ontem ele deu de presente a ela uma joia com suas iniciais. SOFANOR: Ele me perguntou também se ela não teve outros pretendentes. CÁNDIDO: E o que cê respondeu? [...] CÁNDIDO: Ela não te disse nada se o Doutor Centeno já se declarou pra ela? MÓNICA: Não me disse nada. A coitada já está tão iludida. Em todo lugar só se fala dela. Que Deus a proteja. CÁNDIDO: E o senhor, vovô. Por que está tão calado? O que o senhor acha? AVÔ: Penso que vocês estão enchendo a cabeça da pobrezinha com ilusões que acho que não vão acontecer jamais. (Tradução Final, Blog “Traduciendo el Teatro Hispánico”).</p>

Fonte: Autoria própria.

Por meio dos trechos acima, podemos constatar algumas mudanças entre a primeira e a tradução final, em relação às capacidades linguístico-discursivas. Por exemplo, na primeira tradução, o grupo omitiu alguns pronomes oblíquos, por exemplo os pronomes “me” e “te”, na fala das personagens Sofanor e Cândido, que aparecem apenas no TM final. O G-IV, também, adequou a seguinte fala da personagem Cândido “Ela não te disse nada se o Doutor Centeno já se declarou pra ela?”, a fim de preservar o valor semântico que havia no TB. Por sua vez, no que se refere à adequação da tradução das formas de tratamento à origem do seu público-meta, às relações sociais representadas e ao tipo de discurso e referência, notamos um aperfeiçoamento entre as traduções desse grupo.

Na primeira tradução, como exposto na seção 5.2, o TM do G-IV apresentou a predominância da forma de tratamento “você” com concordância canônica nas interações entre as personagens, com ausência da forma “tu”. Essa atitude, como vimos, corresponde ao subsistema “só você”, predominante na região sudeste, em especial na cidade de São Paulo (SCHERRE *et.al.*, 2015). Dessa forma, o grupo adequou a tradução das formas de tratamento

à origem do seu público-receptor, embora, não tenha apresentado nenhuma ocorrência da forma reduzida “cê”, utilizada em menor frequência na cidade de São Paulo, de acordo com Nascimento (2011).

Também, na primeira tradução do G-IV, identificamos uma ocorrência da forma de tratamento “senhor” dirigida à personagem nomeada “Avô”, talvez, devido aos fatores de uso, pontuados por Scherre *et.al.* (2015, p.136), em relação a esta forma, a qual é utilizada para o trato com pessoas mais velhas ou menos conhecidas, indicando respeito ou distanciamento. Entretanto, em uma mesma fala da personagem Cândido dirigida ao Avô, alterna-se o tratamento “você” e “senhor”, como ilustrado no quadro anterior, no enunciado “CÂNDIDO: E **você**, vovô. Por que está tão calado? O que o **senhor** acha?”. Essa alternância não se apresenta no TB, já que o tratamento utilizado para a personagem “Avô” é o pronome “*usted*” em todas as interações com essa personagem, inclusive o tópico não se modifica, já que o fragmento se centra na possibilidade de casamento de Açucena, sua neta. Assim, essa alternância entre as formas “você e senhor”, na primeira tradução do TM, pode ser compreendida como variação estilística, uma vez que Silva Corvalán (2001, p. 116) afirma que as formas de tratamento são sensíveis aos níveis de formalidade e atenção à língua; ou, pode ter sido utilizada intencionalmente com o propósito de indicar a maior autoridade do Avô diante da situação familiar, retratada no enredo da obra.

Ao contrastar a primeira tradução com a produção final do TM, percebemos que o grupo inseriu o uso da forma reduzida “cê” nas interações simétricas entre as personagens Mônica, Cândido e Sofanor, além da relação assimétrica descendente entre o avô e as personagens mencionadas; alternando-se com a forma “você(s)”, conforme ilustrado nos trechos do quadro anterior. Podemos associar essa adaptação com os conhecimentos adquiridos nos módulos sobre a variação das formas de tratamento do PB. Por sua vez, o grupo ampliou o uso da forma “senhor”, com oito ocorrências, nas interações assimétricas ascendentes, isto é, nas interações das demais personagens dirigidas ao Avô. Nesse sentido, o grupo utilizou as formas “cê e você” nas interações entre marido, esposa e cunhado como uma forma solidária nessas relações simétricas e o uso da forma “senhor” para uma relação não solidária, indicando respeito ao mais velho integrante da família, com o uso da forma V relacionada ao polo de poder (BRONW; GILMAN, 2003 [1960]).

Devido a esta consistência no que tange ao uso das formas de tratamento entre as personagens, inferimos que o grupo foi capaz de expressar as relações sociais (simétricas/assimétricas) por meio das formas de tratamento pronominais. Essa questão é de suma importância, tendo em vista os diferentes valores socioestilísticos de uma forma de

tratamento e outra em cada contexto, ademais, conforme Bolaños-Cuellar (2000, p.181), todo texto possui uma marcação diatópica, diastrástica, diafásica que não corresponde às demais línguas, devido à natureza sócio-histórica de constituição e desenvolvimento de cada língua. Assim, na abordagem das formas de tratamento nas variedades do Espanhol nos LD, talvez, uma divisão didática entre graus de simetria e assimetria entre os interlocutores, associada aos demais fatores sociais (geografia, classe social, ambiente, audiência, etc.) que perpassam os falantes e receptores, fosse mais produtiva do que a atual divisão entre estruturas formais e informais, presentes nos LD de Espanhol (NASCIMENTO, 2007; BRASIL, 2014).

Ademais, no que se refere à função sintática das formas de tratamento presentes no TB, no geral, verificamos que, em alguns trechos, o G-IV explicitou o sujeito ou mudou a sua posição nos enunciados, principalmente nos interrogativos, conforme há na seguinte fala: “*CÁNDIDO: ¿Qué le contestaste vos?*”, traduzida no TM Final por: “*CÂNDIDO: E o que cê respondeu?*”. Essa atitude coincide com o exposto por Fanjul (2014), ao afirmar que em frases interrogativas, na maior parte das variedades do Espanhol, seria improvável encontrar o sujeito entre o pronome interrogativo e o verbo, com exceção das variedades de Cuba, Porto Rico e República Dominicana, ao contrário do que ocorre em PB. Por fim, também, ponderamos que o G-IV, assim como os demais grupos, reconheceu que o discurso direto, típico do gênero textual peça de teatro, pode ser um fator condicionante no uso das formas de tratamento, já que esse discurso retrata a interação entre um ou mais interlocutores, tal como ocorreria em uma situação real, entretanto, por conta dos poucos casos de uso das formas de tratamento com tipo de referência genérica nos fragmentos teatrais traduzidos, talvez os grupos não tenham reconhecido esse fator como um possível condicionante de uso das formas de tratamento pronominal para 2ª pessoa.

Comparado alguns trechos das traduções realizadas pelo G-IV, cabe destacar o perfil dos seus integrantes, obtido por meio da ficha de sondagem: 1. A faixa etária dos participantes se concentrava entre os 17 e os 29; 2. Três dos quatro integrantes do grupo tiveram contato com a língua espanhola na escola regular, nenhum dos participantes já havia realizado curso de língua espanhola antes da graduação, ademais um dos participante afirmou que antes da graduação havia feito um semestre de Letras, mas não especificou nada mais; 3. Apenas um dos integrantes já tinha lido uma obra teatral, mas não explicitou em qual língua (português ou espanhol) e não citou nenhuma característica textual, pois afirmou que fazia muito tempo que tinha lido; 4. Duas participantes definiram a tradução como uma transferência ou passagem de uma língua para outra (tradução interlinguística) ou para a mesma língua (intralinguística), a depender a função ou receptor; três participantes afirmaram

que já tinham utilizado a tradução para compreender palavras desconhecidas, traduzir textos, principalmente letras de músicas; 5. Os quatro participantes afirmaram que utilizariam a tradução em sua futura prática para aprender a língua e compreender textos.

De acordo com esse perfil, averiguamos que esse grupo foi o mais jovem, comparado aos demais, para além disso, a maioria dos participantes explicitou que tiveram contato com a Língua Espanhola no ensino regular e que nunca tinham lido uma obra teatral. Em contrapartida, apesar da inexperiência do grupo com o gênero textual, ao contrário do G-III, respeitaram a organização textual do TB, desde a primeira tradução, embora tenham omitido uma rubrica, a qual explicitaram no TM final. Também, notamos que foi o primeiro grupo a indicar o tipo de tradução intralingual, na ficha de sondagem, e mencionar o propósito e o receptor do texto como fatores importantes para a tradução, apesar de não a compreenderem como um processo de comunicação, já que a definiram como um processo de transferência ou passagem entre línguas. Nas traduções, não observamos passagens com inadequações referentes a traduções literais que pudessem impossibilitar a compreensão por seus receptores, ademais, o grupo foi coerente no uso das formas de tratamento desde a primeira tradução, embora, tenham realizado mudanças relevantes na produção do TM final. Essas constatações nos levam a considerar que o procedimento de SD teve êxito na conscientização da variação linguística no uso das formas de tratamento nas variedades do Espanhol e do PB, inclusive no que se refere a seus fatores condicionantes.

Com o intuito de subsidiar essas observações, vale averiguar as respostas do G-IV ao questionário final. Assim, acerca da opinião dos participantes em relação à experiência da SD com a tradução funcional do gênero peça teatral de comédia, verificamos que foram opiniões positivas, mencionando a importância do procedimento para a tradução e seus conhecimentos linguísticos, vejamos:

Figura 57 – Primeira pergunta do Questionário Final para o G-IV

1. Como foi a experiência de realizar a tradução de um fragmento de peça teatral, na perspectiva funcionalista, na primeira e segunda etapa da sequência didática proposta? Você achou importante a realização dessas etapas para a concretização de sua tradução e aprendizagem?

A experiência foi ótima. Foi muito importante todo o processo de tradução da obra, dessa forma aumentou meu conhecimento em relação a tradução para o espanhol.

Fonte: Grupo IV.

Em seu turno, na segunda pergunta, todos os participantes afirmaram que a realização da tradução de fragmentos de peças teatrais em forma de SD contribuiu para o

aprendizado de aspectos linguísticos e textuais. No que tange as suas atitudes em relação às palavras desconhecidas, os integrantes coincidiram na opção que mencionava a busca em dicionários impressos ou on-line, além de afirmarem que perguntavam aos colegas e ao professor ou, ainda, buscavam deduzir o significado pelo contexto. Na quarta questão, acerca da variação nos usos das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa nas variedades do Espanhol, todos os integrantes selecionaram a opção que afirmava que a ocorrência das formas e usos de tratamento pronominal nessa língua pode variar a depender do país ou região, grau de proximidade entre os interlocutores, situação de fala, sexo e idade dos interlocutores etc. Assim, o grupo corresponderia a nossa expectativa no que se refere à percepção da variabilidade dos usos e formas de tratamento nos diferentes países hispânicos, além de reconhecer fatores que influenciam o uso dessas formas. No entanto, dois dos participantes, também, selecionaram outras opções, talvez por terem se confundido, já que havia perguntas do questionário que permitiam a escolha de mais de uma opção, porém, no caso da quarta questão, os outros dois itens eram inadequados à realidade do sistema pronominal hispânico.

No que diz respeito à quinta questão, todos os integrantes selecionaram a assertiva que indicava a contribuição da tradução como estratégia pedagógica para a percepção da variação linguística nas formas de tratamento pronominais de 2ª pessoa em ambas as línguas envolvidas, isto é, Espanhol e PB. Na sexta questão, sobre as dificuldades de tradução das formas de tratamento do Espanhol ao PB, dois participantes indicaram as opções acerca do pouco conhecimento da variação nos usos e formas de tratamento pronominais do Espanhol e/ou PB e o desconhecimento ou não compreensão de fatores linguísticos e/ou extralinguísticos condicionantes da variação. Os outros dois participantes pontuaram a não correspondência exata das formas de tratamento pronominais em ambas as línguas e a escassez de materiais de apoio que os auxiliem na tradução das formas de tratamento.

Por sua vez, na sétima questão, ao solicitar que os participantes informassem aspectos acerca dos usos das formas de tratamento identificados em seu processo tradutório, apenas um participante mencionou concretamente fatores condicionantes do uso dessas formas, por exemplo, citando o uso do *voseo* e *tuteo* em contextos informais ou íntimos e o *ustedeo* usado para formalidade ou respeito a depender do país, conforme vemos na figura, a seguir. Entretanto, vale destacar que Calderón Campos (2010, p.225) compreende o fenômeno do *ustedeo* como a forma não convencional como marcador de distância ou respeito. Talvez, esse entendimento do participante tenha relação com o uso da forma “*usted*” em seu TB, já que era usado em contraste com o “vos”, para indicar respeito perante a personagem Abuelo (Avô). Os demais participantes mencionaram apenas que notaram as diferentes formas

pronominais para o tratamento em 2ª pessoa e a diferença entre essas formas nas línguas Espanhola e Portuguesa.

Figura 58 - Sétima pergunta do Questionário Final para o G-IV

7. Você poderia citar quais aspectos, relacionados aos usos das formas de tratamento pronominais, foram identificados no seu processo tradutório?

*Usted - o Usado, em alguns países para tratamento informal, ou grau de
tuteio - o Usado; em alguns países para informalidade ou intimidade.
Usted - o usado para formalidade ou respeito.*

Fonte: Grupo IV.

No tocante à oitava questão, todos os participantes responderam que o uso da tradução como estratégia didática contribuiu para a sua aprendizagem de Língua Espanhola, assim como também averiguamos nos questionários dos demais grupos (G-I, G-II e G-III). Esse resultado se direciona e confirma a potencialidade da tradução pedagógica para o Ensino de Línguas, já destacada por Arriba García (1996), Branco (2011), Hurtado Albir (2011), Santoro (2011), Pontes (2014), etc. Servindo, também, para refutar o mito de que a tradução impede que os alunos pensem em LE e que somente é apropriada à formação de tradutores. Em seu turno, na nona pergunta, todos os participantes afirmaram que modificaram a sua compreensão de tradução, vejamos:

Figura 59 - Nona e décima perguntas do Questionário Final para o G-IV

9. Após a realização desta proposta de sequência didática com o uso da tradução, você mudou a sua concepção acerca da tradução e sobre o que é traduzir?

*Sim. Sem dúvidas, como já dito na primeira questão,
aprendi que traduzir não é só passar um texto de um
língua à outra.*

10. Em sua futura prática como professor(a) de espanhol, você utilizaria a tradução como estratégia para o ensino de algum aspecto linguístico e/ou cultural? Por quê?

*Sim. Pois passaria mais segurança para o aluno, saber
que a palavra ou expressão significa em sua língua
materna.*

Fonte: Grupo IV.

Por meio da imagem anterior, podemos identificar que, na décima pergunta do questionário, as integrantes do G-IV afirmaram que utilizariam a tradução em sua futura prática docente, justificando o seu uso, principalmente, para a abordagem de aspectos linguísticos da LE, em contraste com a LM; fato que se direciona ao que Hurtado Albir (1998) denomina como tradução pedagógica, isto é, a tradução direcionada ao aperfeiçoamento linguístico. Ademais, a análise das respostas desse questionário pelos participantes do G-IV, também, pode ser relacionada às produções do TM do grupo. Como vimos, na segunda

questão, os participantes afirmaram que o procedimento da SD com a tradução funcional de fragmentos de peças teatrais hispânicas contribuiu ao conhecimento do gênero, o que coincide com a manutenção das características organizacionais do TM ao gênero do TB, desde a primeira tradução, ainda que apenas um grupo do G-IV já tivesse lido uma obra teatral antes dessa experiência.

No que se relaciona às formas de tratamento para 2ª pessoa, o grupo reconheceu que o procedimento proporcionou conhecimento sobre a variação linguística em ambas as línguas, embora dois participantes tenham escolhido mais de uma opção na quarta questão, referente à variação nos usos dos tratamentos pronominais da Língua Espanhola. No entanto, a análise das traduções das formas de tratamento presentes no TB do G-IV foram consistentes e respeitaram a origem do receptor do TM, incluindo as relações sociais representadas no TM e a adequação da função sintática dos pronomes em Espanhol ao PB.

Com esta subseção, encerramos o capítulo de análise, o qual foi composto por três seções visando a seguir a análise dos principais passos da SD realizada. Na primeira seção, discorreremos sobre a apresentação encargo de tradução ou situação comunicativa, além de analisar o preenchimento do modelo de análise pré-tradutória realizado pelos quatro grupos selecionados para a análise. Em seu turno, a segunda seção consistiu na análise diagnóstica da primeira tradução, elaboração e análise dos módulos realizados, por isso, mais extensa. Por fim, nessa terceira e última seção, contrastamos a primeira tradução e a produção final do TM de cada grupo participante da SD proposta, além de relacionar o perfil dos participantes de cada grupo e seus questionários finais com as produções do TM.

Conforme Barros (2012, p.102), a SD pode ser associada com uma avaliação formativa, já que é necessária uma organização das aprendizagens a médio e longo prazo, assim, evita-se uma avaliação rápida com base em apenas uma atividade, buscando compreender o ensino-aprendizagem e a sua avaliação como um processo e não um produto acabado e “punitivo”. Logo, é nesse viés que compreendemos a avaliação das traduções produzidas pelos grupos na SD aqui proposta, entendendo a Tradução Final como um indicador do desenvolvimento dos saberes adquiridos no processo da SD, embora não deixemos de visualizar, também, a funcionalidade delas no encargo tradutório estipulado. Por último, a seguir, recompilamos, à guisa de conclusão, um quadro-resumo com a evolução dos grupos no decorrer da SD:

Quadro 46 – Evolução dos Grupos na SD

Gru pos	Análise pré-tradutória	Primeira Tradução	Módulos realizados	Tradução Final
------------	------------------------	-------------------	-----------------------	----------------

G-I	Capacidades de ação: Pontua adequadamente o emissor, receptor, lugar, meio e função. Reconhece a necessidade de explicitar pressuposições, tais como “Real” e “Julepe”, no TB.	Apresenta a adaptação de alguns vocábulos, tais como “tertulia”, visando a uma linguagem mais atual, não explicita termos que envolvem pressuposição “ <i>Real; Julepe</i> ”; Apresenta expressões traduzidas de forma literal, sem presença de léxico regional.	Módulo 3, Módulo 4, Módulo 6, Módulo 9.	Realiza a adaptação de expressões em direção a uma linguagem mais atual e jovial, tais como os termos “baladeira” e “curtir”.
	Capacidades discursivas: Pontua a organização geral da obra teatral.	Respeita a organização textual do gênero peça de teatro.	Módulo 3 Módulo 4, Módulo 10.	Respeita a planificação e organização das partes do texto teatral.
	Capacidades linguístico-discursivas: uso do léxico brasileiro atual,	Traduz literalmente alguns trechos do TB, apresenta o uso da forma de tratamento “tu”, embora também apresente a forma “você”, mais adequada ao público-meta paulistano.	Módulo 5, Módulo 6, Módulo 7, Módulo 8, Módulo 9.	Adapta trechos literais ao PB, apresenta o uso majoritário da forma “você” nas interações entre as personagens, não apresentando nenhum caso da forma reduzida “cê”.
G-II	Capacidades de ação: ampliação do público-meta estipulado no encargo de tradução; dificuldade em identificar o lugar de recepção do TM; dificuldade na identificação do conteúdo do TB.	Apresentou dificuldade em adaptar algumas expressões ao tempo e lugar de seu receptor, tais como “ <i>Me caso con Cristóbal</i> ” y “ <i>hambre de javal</i> ”.	Módulo 3, Módulo 4, Módulo 6, Módulo 9.	Apresentou um intento de adaptação das expressões literais, embora tenha utilizado um léxico mais estereotipado da região sul, “guria”, “barbaridade”.
	Capacidades discursivas: indica o respeito à estrutura do TB.	Respeita a planificação e organização das partes do texto teatral.	Módulo 3, Módulo 4, Módulo 10.	Respeita a planificação e organização das partes do texto teatral.
	Capacidades linguístico-discursivas: pontua o uso de léxico típico da região sul; reconhece marcas tipográficas.	Dificuldade em adaptar o TM à gramática e vocabulário do PB; usa predominantemente a forma “você” independente das interações entre as personagens, além da forma “senhor/senhora”, distanciando-se do subsistema de tratamento pronominal de Florianópolis.	Módulo 5, Módulo 6, Módulo 7, Módulo 8, Módulo 9.	Adapta trechos do TM que possuíam inadequações gramaticais. Adapta a maior parte das formas de tratamento entre as personagens íntimas para a forma “tu” com concordância canônica, apresentando maior distinção entre o tipo de relação entre as personagens.
G-III	Capacidades de ação: identificou adequadamente o emissor, receptor, tempo, meio, etc.	Dificuldade em adequar a linguagem do TM ao local e receptor-meta; substitui a cidade chilena por “Brasília”, a cidade de seu público.	Módulo 3, Módulo 4, Módulo 6, Módulo 9.	Busca adaptar a linguagem ao lugar e tempo de seu receptor, permanece a adaptação no lugar do TM.
	Capacidades discursivas: Reconhece apenas a organização em diálogos do TB.	Dificuldade na organização textual do gênero peça de teatro, ao omitir todas as rubricas cênicas no TM.	Módulo 3, Módulo 4, Módulo 10.	Apresenta os diálogos entre as personagens e explicita as rubricas, mas não todas.
	Capacidades linguístico-	No geral, apresenta adequação à gramática e léxico do PB.	Módulo 5, Módulo 6,	Apresenta maior adaptação das formas de tratamento ao

	discursivas: simplificar sintaxe, uso de léxico do PB de Brasília, reconhece linguagem campesina com o uso do “vos”.	Dificuldade em adaptar o uso das formas de tratamento à origem de seu receptor-meta. Unifica as interações sociais a partir do uso da forma “você”, com uma ocorrência da forma “senhora”.	Módulo 7, Módulo 8, Módulo 9.	público-receptor, ainda que não se utilize a forma “tu”, busca representar o sistema pronominal chileno através da variação “cê” e “você”, senhora.
G-IV	Capacidades de ação: ampliação do público-meta estipulado no encargo de tradução; dificuldade em identificar o lugar de recepção do TM; não pontuou o tema da obra ou fragmento; dificuldade na identificação do conteúdo do TB.	Respeita o período temporal do TM, apresentando linguagem compreensível, além do meio e lugar do TM. Respeita as referências locais presentes no TB, por exemplo, as indicações entre Buenos Aires (capital) e uma cidade interiorana onde se passa a história.	Módulo 3, Módulo 4, Módulo 6, Módulo 9.	Respeita o período temporal do TM, apresentando linguagem compreensível, além do meio e lugar do TM. Respeita as referências locais presentes no TB.
	Capacidades discursivas: atrapalha-se na identificação do conteúdo da obra.	Respeita a planificação e organização das partes do texto teatral, apesar de omitir algumas rubricas.	Módulo 3, Módulo 4, Módulo 10.	Respeita a planificação e organização das partes do texto teatral.
	Capacidades linguístico-discursivas: uso do léxico do PB, sintaxe do TB.	Alguns trechos apresentam dificuldade na adequação do TM à gramática e ao léxico do PB. Predominância do “você” com concordância canônica no tratamento entre as personagens, com uma ocorrência da forma “o senhor” para o trato com uma personagem mais idosa.	Módulo 5, Módulo 6, Módulo 7, Módulo 8, Módulo 9.	Adapta os trechos que apresentaram inadequação gramatical ou semântica. O grupo dinamizou os tratamentos com o uso das formas “cê e você” no trato simétrico e o uso da forma senhor no trato de respeito.

Fonte: Autoria própria.

Observamos que todos os grupos realizaram modificações entre uma tradução e outra nos usos das formas de tratamento com o intuito de se aproximar do subsistema de tratamento pronominal da região do seu público-meta, além das relações entre as personagens que dialogavam. Essa questão instiga-nos a inferir que a SD realizada proporcionou a conscientização da complexa variação linguística nos usos das formas de tratamento hispânicas e brasileiras, inclusive acerca de seus aspectos condicionantes, tais como a origem geográfica e o tipo de relação entre os interlocutores. Vale destacar, ainda, que apesar dos grupos terem realizado uma tradução diacrônica, nenhum deles reconheceu explicitamente esse condicionamento, embora, tenhamos notado que as traduções produzidas, diferentemente dos usos das formas de tratamento nos TB do séc. XIX ou XX, dirigiram-se a um trato mais solidário entre as personagens, relacionando-se com as suposições de Bronw e Gilman (2003[1960]), em relação à tendência de evolução das formas de tratamento.

Por fim, ponderamos que a experiência empreendida correspondeu aos objetivos

presentes no PPP do curso Letras-Língua Espanhola da UFC, contribuindo à formação desses futuros professores de Espanhol no que toca à abordagem da variação linguística e à prática tradutória.

6 CONCLUSÃO

À guisa de conclusão de nossa pesquisa, vale retomar o objetivo geral proposto inicialmente, além do percurso teórico-metodológico empreendido. No primeiro capítulo de nossa pesquisa, explicitamos que o seu objetivo geral consistia em averiguar de que modo o uso da tradução funcionalista, em forma de SD, poderia contribuir para o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento pronominais nas variedades do Espanhol e do PB. Sobre essa questão, constatamos que a perspectiva funcionalista utilizada permitiu que os grupos de participantes, ao serem guiados por um encargo-tradutório didático e realizarem uma análise pré-tradutória na forma de um Módulo de Reconhecimento do Gênero (COSTA-HÜRBES, SIMIONI, 2014), fomentassem uma reflexão epilinguística desde a primeira tradução da SD. Para além disso, houve a conscientização dos grupos acerca da variação linguística no uso das formas de tratamento pronominais no par linguístico envolvido, por meio dos módulos da SD, o que resultou em adaptações significativas entre as duas produções do TM, posto que cada grupo conseguiu adequar a tradução dessas formas ao subsistema de tratamento pronominal das regiões brasileiras dos receptores de suas traduções, levando em conta o encargo tradutório.

Sobre o percurso teórico-metodológico, no segundo capítulo, discorremos sobre o uso da tradução nas diferentes abordagens de ensino-aprendizagem de LE, além de explicitarmos pesquisas sobre a sua presença em materiais didáticos e situarmos a prática tradutória no contexto do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001). Também, nesse capítulo, acionamos alguns conceitos básicos da Tradução Funcionalista (REISS; VERMEER, 1996; NORD, 1991, 1994, 2009, 2012), relacionamos a contribuição do conhecimento da variação linguística à prática tradutória e ao Ensino de Língua Espanhola e propusemos uma aproximação teórica entre o conhecimento de gêneros textuais, tradução funcional e variação linguística, na última seção do capítulo, embasando teoricamente a elaboração de nossa SD com a tradução do gênero peça teatral de comédia.

No terceiro capítulo, expomos o fenômeno de variação linguística nos usos das formas de tratamento pronominais da Língua Espanhola e do PB, apresentando um percurso histórico, condicionamentos de uso dessas formas a partir de pesquisas sociolinguísticas, além de propostas de divisão dos sistemas de tratamento pronominal no Espanhol, por Fontanella de Weinberg (1999), e no PB, por Scherre *et.al.* (2015). Nesse capítulo, também, destinamos uma seção às opções tradutórias das formas de tratamento do Espanhol para o PB, na qual destacamos algumas investigações que pontuaram aspectos relevantes na hora de traduzir

essas formas, tais como: o gênero textual, o tipo de relação entre os interlocutores, a variação linguística (diacrônica, diatópica e diastrática) e a seleção de um subsistema de tratamento pronominal para a tradução. Por fim, no quarto capítulo, descrevemos a metodologia utilizada nessa pesquisa, incluindo os seus instrumentos de coleta de dados (ficha de sondagem, projeto inicial da SD e questionário final); já no quinto capítulo, analisamos as traduções e os módulos da SD, realizados pelos participantes da pesquisa.

A partir da análise empreendida, cabe retomar as hipóteses apresentadas na introdução desta dissertação e contrastar com os resultados obtidos, além de responder as perguntas de pesquisa. A primeira hipótese asseverava que a tradução funcionalista poderia proporcionar maior compreensão e análise do TB e TM, considerando a adequação da linguagem ao receptor e seu contexto, o que poderia contribuir à conscientização da variação linguística nas formas de tratamento pronominais do Espanhol e do PB. Por meio da análise, constatamos que o encargo de tradução didático e a análise pré-tradutória de Nord (2012), inseridas na SD, fomentaram a análise detalhada do TB e da situação comunicativa do TM, fato que pode ter direcionado os participantes na adequação do uso da linguagem desde a primeira tradução. Vimos, no capítulo anterior que, apesar de apresentarem alguns trechos com tradução literal na primeira produção, em relação às formas de tratamento, no geral, os grupos mostraram uma tendência à unificação das interações entre as personagens, a partir da forma de tratamento “você”. Fato que se modificou na tradução final, melhor adaptada ao sistema de tratamento pronominal da região do público-meta de cada grupo. Também, verificamos que alguns grupos, em detrimento da variação pronominal presente no TB em Espanhol, dinamizaram os usos dos pronomes na tradução, como é o caso do G-III, em que, no TB chileno, havia duas formas de voseo (verbal e o completo) e no TM final, o grupo inseriu o uso da forma “cê”, variando com a forma “você”, no polo simétrico e solidário, ainda que essa forma não tivesse o mesmo valor social do voseo, ademais, utilizou a forma “senhora”, no polo assimétrico.

A partir dessa hipótese, elencamos a primeira pergunta de pesquisa, na qual indagamos quais eram as contribuições da prática tradutória por meio de uma SD, a partir da tradução funcional de peças teatrais. Considerando o procedimento aplicado e a análise empreendida, ponderamos que a prática tradutória, da forma realizada, proporcionou maior reflexão epilinguística, uma vez que envolveu um encargo de tradução didático que respeitou os princípios da autenticidade, comunicabilidade e transparência (NORD, 1996). Para além disso, a realização dos módulos e a reescrita do TM contribuíram para a conscientização no uso da linguagem, inclusive, na tradução da variação linguística das formas de tratamento,

resultado que se refletiu nas escolhas tradutórias do TM final. Também, observamos que todo o procedimento realizado permitiu o desenvolvimento de capacidades de linguagem em ambas as línguas, oportunizando que os participantes conhecessem e se apropriassem do gênero textual peça de teatro. Ademais, devido às respostas do questionário final, pudemos inferir que os participantes compreenderam a importância da consideração dos aspectos extratextuais na prática tradutória, além da impossibilidade de tradução literal entre as línguas.

Por sua vez, na segunda hipótese, acreditávamos que a variação linguística diacrônica, diatópica e diastrática nas formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa, no PB e nas variedades do Espanhol, poderia influenciar a tomada de decisão na tradução. Em nossa análise, averiguamos que os participantes levaram em conta a variação diatópica, principalmente, na segunda produção do TM, respeitando a origem das personagens e público-meta, estipulado no encargo tradutório. Além disso, notamos que a variação diastrática, relacionada com as relações sociais entre os interlocutores (nesse caso, as personagens das peças teatrais), também, foram respeitadas na produção do TM final. Entretanto, no que tange à variação diacrônica, apesar da SD objetivar uma tradução diacrônica, os grupos não apontaram esse tipo de variação como um fator que influenciou a tradução das formas de tratamento pronominais, embora tenham realizado adaptações do TB hispânico originário dos séculos XIX/XX ao TM, em PB, do século XXI.

Dito isto, aproveitamos para responder a pergunta de pesquisa relacionada com essa hipótese, a qual questionava quais eram os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos envolvidos na tradução da variação linguística das formas de tratamento em Espanhol e no PB. A fim de respondê-la, destacamos que, a partir da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução, na parte das capacidades linguístico-discursivas, elaboramos perguntas relacionadas à: 1. Adequação da tradução das formas de tratamento à origem geográfica do receptor-meta/personagens brasileiro do TM; 2. Adequação da tradução das formas de tratamento às relações sociais (simétricas/assimétricas/formais/informais) entre as personagens; 3. Adequação da tradução das formas de tratamento à função sintática de acordo com o PB; 4. Adequação da tradução das formas de tratamento ao tipo de discurso (direto ou indireto) e referência (genérica ou específica). Dentre essas, a partir da análise empreendida, verificamos que os fatores que parecem ter condicionado a escolha tradutória das formas de tratamento entre as línguas são: (i) a origem geográfica do receptor-meta/personagens; (ii) o tipo de relação social entre as personagens. Embora os grupos, também, tenham realizado adequações sintáticas entre as línguas envolvidas, por exemplo, no que diz respeito à posição do pronome de tratamento em função de sujeito nas frases interrogativas. E, tenhamos notado,

ainda, uma adaptação diacrônica das formas de tratamento aos usos atuais, devido ao encargo de tradução.

Em seu turno, a terceira hipótese levantada versava sobre a tradução das formas de tratamento nas duas produções, em que, na primeira, os grupos traduziriam de forma literal, desconsiderando o contexto comunicativo que condicionava as formas de tratamento na LE e LM, e, na tradução final, essas formas seriam modificadas devido à reflexão sociolinguística. Com base na análise, averiguamos que de fato houve mudança nas opções tradutórias das formas de tratamento entre as traduções da SD, entretanto, não podemos afirmar que os grupos realizaram uma tradução literal das formas de tratamento, já que, como expusemos, deu-se uma tendência do uso da forma “você” na primeira tradução, embora, o paradigma pronominal presente no TB possa ter influenciado algumas opções tradutórias do G-I, em sua primeira tradução. Nas traduções finais, observamos que os grupos buscaram adaptar a tradução das formas de tratamento ao seu receptor-meta, por exemplo, o G-I, que possuía como público-meta a cidade de SP, modificou as ocorrências do pronome “tu”, adequando-se ao subsistema “só você”, ademais, o G-IV que, também, possuía esse mesmo público-meta, inseriu a forma reduzida “cê”, para as interações simétricas e, por sua vez, o G-II, na tradução final, adaptou o seu TM ao subsistema “mais tu com concordância alta” usado na cidade de Florianópolis (SCHERRE *et.al*, 2015).

A pergunta de pesquisa, correlacionada com a terceira hipótese, indagava quais seriam as opções tradutórias das formas de tratamento pronominais entre o Espanhol e o PB nas produções inicial e final. Sobre essa questão, em nossa análise, constatamos que o G-I, na primeira produção, preservou uma ocorrência da forma tuteante presente predominantemente no TB com concordância canônica e traduziu a forma “usted” pelo pronome “você”, já na tradução final, eliminou o uso tuteante em favor do voceamento predominante na cidade de SP (NASCIMENTO, 2011). O G-II, na primeira produção do TM, traduziu tanto o paradigma tuteante quanto o ustedeeante a partir do uso da forma “você” e “o senhor/senhora”. Entretanto, no TM final, adaptou essa tradução ao subsistema de tratamento pronominal usado em Florianópolis, com o paradigma verbal e pronominal do tuteo (SCHERRE *et.al.*, 2015). Em seu turno, o G-III, na primeira tradução, usou a forma “você” majoritariamente com apenas uma ocorrência da forma “senhor”, porém, tendo em vista a presença do voseo verbal e voseo completo com distintos valores sociais, no TB, esse grupo, no TM final, utilizou as formas “cê”, “você” e “senhora”, considerando o público da cidade de Brasília. Atitude que se assemelha a do G-IV que lida com o voseo completo em seu TB, e que, na primeira tradução, usou a forma “você” para traduzir tanto o voseo quanto as ocorrências do “usted” e, na

tradução final, utilizou as formas “cê, você e senhor”.

Essa pesquisa visou a contribuir com a futura prática docente de professores de Língua Espanhola em formação, promovendo a conscientização da realidade heterogênea das línguas, por meio da atividade tradutória em forma de SD. Cabe destacar que os resultados obtidos e elencados, nessa pesquisa, ratificam os achados de outras pesquisas realizadas, a partir da aliança entre a Tradução Funcionalista e SD com gêneros textuais autênticos, por exemplo, Barrientos (2014) que aplicou uma SD com a tradução funcional de tiras cômicas e concluiu que a tradução pode ser uma ferramenta pedagógica significativa para tratar a língua de forma contextualizada, além disso, verificou que a escolha da perspectiva funcionalista da tradução contribuiu significativamente para a conscientização dos aprendizes sobre o reconhecimento da diversidade linguística-cultural, tanto da LM como da LE. Ademais, Demétrio (2014), ao realizar uma SD com a tradução do gênero textual reportagem, concluiu que, a partir da visão funcionalista e à luz da retextualização, a tradução constitui uma estratégia eficaz para a produção de textos em sala de aula de LE.

Em relação aos estudos realizados com a tradução funcional e o uso de SD, destacamos que nossa pesquisa contribuiu, no âmbito prático-didático do ensino-aprendizagem de Espanhol na era do pós-método, ao preencher uma lacuna no que diz respeito à aplicação de propostas didáticas acerca da Tradução e da Sociolinguística Educacional, no contexto de formação de professores de Espanhol no Brasil. Além disso, propusemos uma abordagem didática para o ensino das formas de tratamento pronominais do Espanhol e do PB, considerando graus de simetria e assimetria entre os interlocutores, associada a condicionamentos sociais e estilísticos. Em nossa proposta, também, refletimos sobre a prática tradutória funcionalista no que tange ao par linguístico Espanhol-PB, fomentando a conscientização da influência do contexto situacional no ato tradutório (SNELL-HORNBY, 1988/1995).

Por outro lado, contribuímos, também, no âmbito teórico-descritivo, ao conectar diferentes perspectivas teóricas (Ensino de LE, Sociolinguística, Tradução e Gêneros Textuais) na elaboração de uma proposta didática de uso da Tradução Funcionalista, a partir de uma SD com gênero textual autêntico, objetivando a abordagem de um fenômeno de variação linguística, que consiste em um desafio a quem se propõe a ensinar, a aprender ou a traduzir, isto é, as formas de tratamento pronominais. Sobre essas, também, fornecemos subsídios descritivo-analíticos para a prática tradutória, no par linguístico Espanhol-Português Brasileiro.

Entretanto, apesar das contribuições elencadas, cabe destacar que a perspectiva

inovadora do procedimento aplicado, envolvendo distintas teorias, exige que o docente que queira adaptar o procedimento a outros contextos, conheça as perspectivas teóricas exploradas, correndo o risco de não alcançar os mesmos resultados, uma vez que a SD é pautada e elaborada a partir do contexto de ensino em que será realizada. Também, reconhecemos que, ao abordar didaticamente a variação no uso das formas de tratamento nos módulos da SD, podemos ter generalizado os usos dos sistemas de tratamento pronominais em cada país hispânico selecionado, ao não destacar, por exemplo diferenças regionais dentro do mesmo país, entretanto, essa escolha se justifica por uma questão didática, pois seria inviável explorar toda a amplitude da variação nos usos das formas de tratamento da Língua Espanhola em apenas uma SD. Por último, reconhecemos que alguns fatores socioestilísticos não foram abordados nos módulos, tais como ambiente e audiência, os quais poderiam auxiliar na tradução das formas de tratamento, por serem fatores condicionantes de uso das formas de tratamento, em textos teatrais (SOUZA, 2011).

Para concluir, sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas nesse viés, experimentando, por exemplo, uma tradução de textos autênticos dos séculos XIX e XX para o mesmo período, ao invés de adaptar à atualidade. Talvez, esse procedimento possa explorar com mais nitidez a variação diacrônica nas formas de tratamento em ambas as línguas. Ainda, pesquisas futuras podem ser elaboradas, a partir de diferentes gêneros textuais, distintos fenômenos de variação linguística e níveis de aprendizado, além de diferentes línguas. Isso poderia enriquecer o ensino-aprendizagem de LE e contribuir com a elaboração de materiais didáticos mais adequados ao uso da tradução em aula de LE e à abordagem da variação linguística na LE e LM.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 1980? In: _____. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. 4ª ed. São Paulo: Pontes Editores e ArteLíngua, 2011. p. 77 – 87.
- ARAÚJO, A.A.; BRANCO, S.O. A tradução como recurso em atividades de um livro didático de língua inglesa. **Revista Belas Infiéis**. Vol.1, nº 1, p.183-202, 2012.
- ARAUJO, A. S.; SANTOS, K. C.; FREITAG, R. M. Redes sociais, variação linguística e polidez: procedimentos de coleta de dados. p.99-116. In: FREITAG, R. M. K. (Org). **Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014. p. 99-115.
- ARETINO, L.B. Da tradução correta. Tradução de Rafael Camorlinga. In: FURLAN, M. (org.) **Clássicos da Teoria da Tradução**. Antologia Bilíngue. Vol. 4: Renascimento. Florianópolis: NUPLITT, 2006. p. 52-79.
- ARRIBA GARCÍA, C. Introducción a la Traducción Pedagógica. **Lenguaje y Textos**, Barcelona, n. 8, p. 269-283, 1996
- ATKINSON, D. **Teaching Monolingual Classes**. London: Longman, 1993.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALBONI, P. E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. **Revista Int traduções**, ed. 4. Tradução de Maria Teresa Arrigoni. Rev. Noêmia Soares e Sérgio Romaneli. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/Lsehie>>. Acesso em: 20 mar.2015.
- BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999.
- BARBOSA, A.G. Variação Linguística no curso de Letras: práticas de ensino. In: ZILLES, A.M.; FARACO, C.A. (org.) **Pedagogia da variação linguística**. Língua, diversidade e ensino. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p.249-286.
- BARRIENTOS, B.R.R. **Os quadrinhos da Mateina no ensino de Espanhol língua estrangeira: à luz da Tradução Funcionalista**. 2014. 252f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.
- BARROS, C.S; COSTA, E.G.M. Perspectiva funcionalista para a formação (meta)linguística de professores de Espanhol: o caso das formas de tratamento. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 30-63, 2015.
- BARROS, E.M.D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 368 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BEATO-CANATO, A.P.M.; CRISTÓVÃO, V.L.L. Proposta de avaliação de sequências didáticas com foco na escrita. In: BARROS, E.M.D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.) **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 203-233.

BELL, A. Back in style: Reworking audience design. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. (Eds.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge Press, 2001, p. 139-169.

BERTOLOTTI, V. Tuteo y voseo en el Uruguay durante el siglo XIX. In: BARROS, L.; COSTA, M.J. D.; AQUINO VIEIRA, V. R. (orgs.). **Hispanismo 2004**: Língua Espanhola. Florianópolis: ABH-UFSC, 2006. p. 493-504.

BEZERRA, M.A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. et. al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 39-49.

BOHUNOVSKY, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a “compreensão do estrangeiro”: o papel da tradução. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, nº 2, 2009. p. 170-184

BOLAÑOS-CUÉLLAR, S. Aproximación Sociolingüística a la Traducción. **Forma y Función**, nº 13. P.157-192, 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/rXX1rz>> Acesso em: 20 mai. 2014.

BORTONI-RICARDO, S.M. Por que a tradutologia precisa do sociolinguista? In: _____. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 103 – 126.

BRANCO, S. O. As faces e as funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 161-177, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/Sazggh>> Acesso em: 15.nov.2014.

BRASIL, J. O. **El abordaje de los pronombres de tratamiento de segunda persona de singular en los libros didácticos de español del PNLD 2011: un análisis sociolingüístico**. 2014. Monografia (Graduação em Letras Espanhol e suas Literaturas) – Centro de Humanidades I, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/J7tjui>> Acesso em: 21 out.2014.

_____. **Parâmetros Curriculares para o ensino Médio**. Parte II Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/K0t3tW>> Acesso em: 14 out. 2014.

BRIGUGLIA, C. **El reto de la traducción**: la transferencia del puzzle lingüístico de Andrea Camilleri al castellano y al catalán. 2006. 116f. Tese (Doutorado em Comunicação Multilíngue: estudos da tradução literária e linguística) – Universidade Pompeu Fabra, Barcelona, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividades da Linguagem**: textos e discursos. São Paulo: EDUC, 1999.

BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (eds.) **Sociolinguistics. The Essential Readings**. United Kingdom: Blackwell, 2003 [1960]. p. 156-176.

BUGEL, T. **O Espanhol na cidade de São Paulo: Quem ensina qual variante a quem?** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1998. Campinas, 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/hJx6XZ>>. Acesso em: 20 out. 2014.

CALDERÓN CAMPOS, M. Formas de tratamento. IN: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (coord.), **La lengua española en américa: Normas y usos actuales**. Universidad de Valencia, Valencia: 2010. p. 225-236.

CAMACHO, R. G. Formas de Tratamento numa história em quadrinhos. UFES. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Vol.9, nº13. 2015. <<http://goo.gl/yZYwoZ>> Acesso em: 18 dez. 2015.

CAMARGO, D.C. **Metodologia de Pesquisa em Tradução e Linguística de Corpus**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Laboratório Editorial do IBILCE, UNESP, 2007. 65 p.

CAMPOS, S. N.; RODRIGUES-MOURA, E. Formal o Informal? He ahí la cuestión... las formas de tratamiento en las clases de E/LE para alumnos brasileños. **ASELE**, Actas IX, 1998. <<http://goo.gl/PVVz1N>> Acesso em: 20 mai. 2015.

CARRICABURO, N. **Las fórmulas de tratamiento en el español actual**. Madrid: Arco Libros, S.A., 1997. 83 páginas. (Cuadernos de Lengua Española)

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1ª ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

CESTREROS, S. P. **Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas**. MG Monografías: Universidad de Alicante, 2006.

CHACANA, L.J.M. **Hacia un teatro transfonterizo: expandiendo las fronteras espacio-temporales y lingüísticas**. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado em Arte em Língua Espanhola e Literatura Hispanoamericana) – Universidade de Maryland, College Park, 2013.

CÍCERO, M. T. De Optimo Genere Oratorum. Tradução de Brunno Vinicius Gonçalves Vieira e Pedro Colombaroli Zoppi. **Scientia Traditionis**, Florianópolis, n.10, p. 4-15, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/XM4U8Q>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

CINTRÃO, H.P. **Traduzindo formas de tratamento do Espanhol peninsular ao Português de São Paulo: uma visão semiótica e ideológica**. Ano. 2, Congresso Brasileiro Hispanistas, Oct. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/w46RfH>> Acesso em: 10 mai.2015.

_____. **Colocar lupas, transcriar mapas: iniciando o desenvolvimento da competência tradutória em nível básico de espanhol como língua estrangeira**. 2006. 570 p. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2006.

COAN, M; PONTES, V.O. Variedades linguísticas e ensino de Espanhol no Brasil. **Revista Trama** (UNIOESTE. Online), v. 09, p. 179-191, 2013.

COELHO, I.L.; GÖRSKI, E.M. A variação no uso dos pronomes tu e você em Santa Catarina. In: COUTO, Leticia Rebollo; SANTOS, Célia Regina L. (Org.) **Las Formas de Tratamiento en Español y en Portugués**. Variación, cambio y funciones conversacionales. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 263-287.

CONTRERAS, M. **Las trampas que puede ofrecer la proximidad de idiomas – La interlengua que ofrecida como insumo en las clases de lengua española como LE**. 1998. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1998.

COOK, M. Formas de tratamento no português actual – Uma perspectiva sociolingüística. In. **ACIS**, Vol. 7, nº 2, Outono de 1994. p. 47-52.

COSTA, W. C. **Tradução e ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 282-291.

COSTA, A. P. **Traduzir para Comunicar: a Tradução como Componente Comunicativo no Ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira**. 2008. 195p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Brasília, Brasília 2008.

COSTA, L.B. **Variação dos pronomes “tu” e “você” nas capitais do Norte**. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2013.

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

COUTO, L.R; KULIKOVSKI, Z.M. El voseo argentino y el voseo chileno: diferencias sociolingüísticas y conversacionales a través de diálogos cinematográficos y textos en internet. In: COUTO, L. R.; SANTOS, C. R. L. (Org.) **Las Formas de Tratamiento en Español y en Portugués**. Variación, cambio y funciones conversacionales. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 497 – 531.

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

_____. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A. et. al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 105 – 116.

CUÉLLAR-LÁZARO, C. Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. **Hermeneus**. Revista de Traducción e Interpretación. Nº 6, 2004. p. 1- 11.

DELL'ISOLA, R. L.P. A noção de gêneros textuais e discursivos: percursos teóricos. In:

LARA, G.M.P.; COHEN, M.A. (Org.) **Linguística, Tradução, Discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 237-256

DEMÉTRIO, A.P.C. **A tradução como retextualização: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a resignificação da tradução dentro do ensino de LE**. 2014. 198f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, 37/38, 1996, p.49-75.

_____. **Pour um enseignement de l'oral: imitation aux genres formels à l'école**. Paris: ESF, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J.F. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras: Campinas, SP, 2004. p. 213-239.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras: Campinas, 2004. p. 95-128.

ECKERT, P. Style and social meaning. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. (Eds.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge Press, 2001, p. 119-126.

ERES FERNÁNDEZ, G; FLAVIAN, E. La traducción de textos técnicos español-portugués: interferencias e (ir)responsabilidades. **Revista Línguas e Letras/Unioeste**, vol. 8, nº 14, p.21-36, 2007.

FANJUL, A.P.; Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. In: FANJUL, A.P.; GONZÁLEZ, N.M. **Espanhol e Português Brasileiro: estudos comparados**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 29-71.

FARACO, C. Alberto. O Brasil entre a Norma Culta e a Norma Curta. En: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Organização, tradução). **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 259-275.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 16-32.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. La incorporación del voseo en la lengua escrita bonaerense. In: HIPOGROSSO, C; PEDRET TI, A (orgs.). **La escritura del español**. Montevideo: Universidad de la República, 1994, p. 5-18.

_____. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In: Bosque, I. /Demonte, V. (eds.): **Gramática Descriptiva de la lengua española**, 1. Madrid: RAE, 1999. p. 1399-1425.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Editora Atlas S.A., São Paulo, 2008.

GÓMEZ TORREGO, L. **Gramática didáctica del español**. São Paulo: Edições SM, 2005.

GONÇALVES, C.R. **Uma abordagem sociolinguística do uso das formas você, ocê, e cê no Português**. 2008. 349 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M.R.R. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. IN: NASCIMENTO, E.L. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 209-229.

GRANERO, V.V. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

GUIMARÃES, T.A.A.S. **Tu é doido, macho! A variação das formas de tratamento no falar de Fortaleza**. 2014. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, 2014.

GUY, Gregory. As comunidades de fala: fronteiras internas e externas. **Abralin**, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/fDVEpb>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

HURTADO ALBIR, A. La traductología: lingüística y traductología. **TRANS**, nº 1, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/Ys9Muj>>. Acesso em: 20 fev. 2015

_____. La traducción en la enseñanza comunicativa. **Cable**: Revista de didáctica del español como lengua extranjera. Madrid: 1998. p. 42-45.

_____. **Enseñar a traducir**. Madrid: Edelsa, 1999.

_____. **Traducción y Traductología**. Introducción a la Traductología. 5ª Ed. (2011) Ediciones Cátedra: Madrid; [2001] 2011.

JAKOBSON, R. On Linguistic Aspects of Translation. In: VENUTI, L. (Ed.). **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 2000. p. 113-118.

JUNIOR, H. A. **Da escola para o palco**: uma poética teatral com adolescentes; criação coletiva de uma peça por estudantes da EE Julio Mesquita e do Colégio Básico. 2009. 267. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade UNISAL Americana, Campinas, 2009.

KRAMSH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAVISKI, E. R. A. **Estereótipos Culturais**: o ensino de Espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula. 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quartely**, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

_____. **Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera.** Sociolinguistic Working Paper, 44, 1978.

_____. **Some Sociolinguistic Principles.** In: PAULSTON, C.B. e TUCKER, G. R. (orgs.) Sociolinguistics. The essential Readings. Blackwell Publishing, 2003.

LAIÑO, M.J. **A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade.** 2014. 234f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

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

LEFEVERE, A. **Translating Literature Practice and Theory in a Comparative Literature Context.** Nova York: MLA, 1992.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 20, n.º. 2: Belo Horizonte, jul./dez. 2012. p. 391-411.

LENDRO, D.C.; WEISSHEIMER, J.; COOPER, J.S. Escrita colaborativa em inglês como língua adicional: produção online e presencial em contexto universitário. **Revista Digital Hipertextus**, vol. 10, p. 1-18, Jul. 2013.

LIMA, R.J. Variação Linguística e os livros didáticos de Português. In: MARTINS, M.A.; VIEIRA, S.R.; TAVARES, M.A. (org.) **Ensino de Português e Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014. p. 115 – 131.

LOPES, C. R. S.; DUARTE, M. E. L. De Vossa Mercê a você: análise da pronominalização de nominais em peças brasileiras e portuguesas setecentistas e oitocentistas. In: BRANDÃO, S.; MOTA, M. A. (orgs.). **Análise contrastiva de variedades do Português: primeiros estudos.** Rio de Janeiro: In-Fólio, 2003. p.61-76.

LOPES, C. R. S. Retratos da variação entre "você" e "tu" no Português do Brasil: sincronia e diacronia. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.). **Português Brasileiro II - contato lingüístico, heterogeneidade e história.** 1 ed. Niterói: EDUFF, 2008, v. 2, p. 55-71.

LOPES, C.R.S; MARCOTULIO, L.L; RUMEU, M.C.B. O tratamento em bilhetes amorosos no início do século XX: do condicionamento estrutural ao sociopragmático. In: COUTO, L. R.; SANTOS, C. R. L. (Org.) **Las Formas de Tratamiento en Español y en Portugués.** Variación, cambio y funciones conversacionales. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 315-347.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Revista Scientia Traductionis**, Vol. 1, No. 3, 2006. p. 1-10.

LUGLI, V.C.P. Género: un instrumento didáctico común en diferentes niveles de aprendizaje. In: NADIN, O.L.; LUGLI, V.C.P. **Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 35 – 50.

MACHADO, I. A farsa: um gênero medieval. **Revista ouvirOuler**, Universidade Federal de Uberlândia, nº5, 2009, p.122-137.

MALMKJAER, K. **Translation in Language Teaching**. Manchester: St Jerome Publishing, 1998.

MAMBRINI, E. **Teatro e Variação: a colocação pronominal em duas versões de A viúva Pitorra**, de João Simões Lopes Neto. 2004. 195p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2004.

MANTIRI, F.L. **O uso dos pronomes tu e você com interpretação genérica e específica no meio digital**. 2015. 17 f. Monografia (Bacharelado em Letras – Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

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

MARTELOTTA, M.E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINEZ, P. **Didática de Línguas Estrangeiras**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 111.

MARTINS, M.A.; VIEIRA, S.R.; TAVARES, M.A. Contribuições da Sociolinguística Brasileira para o Ensino de Português. In: _____. **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-35.

MASELLO, L. Variedades de la Lengua y Opciones del Traductor Literario: Formas de Tratamiento en portugués y en español. In: COUTO, L. R.; SANTOS, C. R. L. (Org.) **Las Formas de Tratamiento en Español y en Portugués**. Variación, cambio y funciones conversacionales. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 473-495.

MATTOS E SILVA, R. Virgínia. **Contradições no ensino de Português: A língua que se fala x A língua que se ensina**. 7ª Ed.: São Paulo, 2005. 95 páginas. (Repensando a língua Portuguesa)

MAYORAL, R. **La traducción de la variación lingüística**. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade de Granada, Granada, 1998.

MELO, N. T. **Texto e contexto na construção de sentidos: a tradução em sala de aula de LE**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

MENÉNDEZ PIDAL, R. **Manual de gramática histórica Espanhola**. Madrid: Espasa-Calpe, 1985.

MENON, O. P. S. O sistema pronominal do Português do Brasil. Curitiba. **Editora da UFPR**, nº 44, p. 91-106. 1995. <<http://goo.gl/gWxl10>> Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. Pronome de segunda pessoa no Sul do Brasil: tu/você/o senhor em Vinhas da Ira. In: **Letras de hoje**. V. 35, n. 1, p. 121-163. Porto Alegre, 2000.

MONTEIRO, J.L. **Para compreender Labov**. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Qué español enseñar**. Cuadernos de Didáctica del español/LE. Madrid: Arco/Libros, S.L, 2000.

MOSER, K. Deixis personal en Costa Rica (San José) y Argentina (Córdoba) ustededeo versus voseo: ¿dos soluciones diferentes para el mismo sistema? In: COUTO, L. R.; SANTOS, C. R. L. (Org.) **Las Formas de Tratamiento en Español y en Portugués**. Variación, cambio y funciones conversacionales. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 437-454.

MOSQUERA ROA, S; SANCHEZ ABCHI, V. Las secuencias didácticas de género textual en ELE. Perspectivas para una formación docente. In: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; IDIAZABAL, I. (Eds.). **Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe**. Bilbao: Universidad del País Vasco, Servicio Editorial, D.L, 2015.

NASCIMENTO, E P. Prestígio Linguístico no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira—O caso dos Pronombres Personales Sujeto. **Studia Diversa**, CCAE – UFPE, Vol. 1, Nº 1, p. 23-35, Out. 2007.

NASCIMENTO, I.B. **O uso variável do pronome de segunda pessoa você(s)/ cê(s) na cidade de São Paulo**. 2011. 235 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, E.L. Práticas de ensino e aprendizagem da escrita. In: _____. **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 83-111.

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

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

_____. Traduciendo funciones. In: HURTADO ALBIR, A. (ed.): **Estudios sobre la traducción**. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1994. p. 97-112.

_____. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. **Mutatis Mutandis**. Vol. 2, No. 2.

2009. p. 209 – 243. Disponível em:<<http://goo.gl/7kdLWX>>. Acesso em: 03 mar.2015.

_____. La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. **Puentes**. No. 9. Março de 2010. Pp. 9-18. Disponível em:<<http://goo.gl/uSyzUI>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

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

OLIVEIRA, L.C. A evolução e o uso dos pronomes de tratamento de segunda pessoa singular no Português e no Espanhol. **Letra Magna**- Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 05, nº10, p. 1-19, 2009.

PAIVA; M.C.A.; DUARTE, M.E.L. Quarenta anos depois: a herança de um programa na Sociolinguística Brasileira. In: WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Tradução de Marcos Bagno. **Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança Linguística**. São Paulo: Parábola, 2006. [1968] p. 131- 151.

PAGANO, A. **Metodologias de Pesquisa em Tradução**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2001. 172p.

PARAQUETT, M. Projetos e ações na formação inicial de professores de Espanhol. In: LIMA, L.M. (org). **A (in)visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 127-140.

PEDRA, N.; BOHUNOVSKY, R. El general de brigada es um tipo de caramelo – tradução automática e aprendizagem cultural. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v.1, n.27, p. 243-260, 2011.

PEREIRA, L.L.O. **La enseñanza de la variación lingüística en las formas de tratamiento en español a través de músicas**: propuestas de actividades. 2014. 77p. Monografia (Graduação em Letras Espanhol e suas Literaturas) – Centro de Humanidades I, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PINTO, A.P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, A. et. al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 51-62.

PONTES, V. O. **Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de Língua Espanhola**: uma análise contrastiva. 2009. 84p. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada) – Faculdade 7 de Setembro, Fortaleza, 2009.

_____. A tradução da variação linguística e o ensino de língua estrangeira: da teoria à prática docente. **Caderno de Letras da UFF** – Dossiê: Tradução, Nº 48, p.223-237, Nov. 2014.

PONTES, V. O.; FRANCIS, M. As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de Espanhol do PNL D 2011. **Mutatis Mutandis** v. 07, Medellín, 2008, p. 83-99, 2014.

PONTES, V.O.; SOUSA, B.B.A.L.; SILVA, R.F. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: uma agenda de pesquisa dos anos de 2004 a 2013. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 260-288, jul - dez 2015.

Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Edições ASA, 2001. Disponível em: <<http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr/>> Acesso em: 26.01.16.

QUINTILIANO, M.F. **Institutio Oratoria**, 10.5. 1-8. Notas de Aula.

RAMÍREZ, M.V. **El español de América II**. Morfosintáxis y Léxico. Madrid: Arco Libros, S.L., 2011.

RAMOS, J.M. Tratamento na díade pai e filho: o uso de você e senhor. In: COUTO, L. R.; SANTOS, C. R. L. (Org.) **Las Formas de Tratamiento en Español y en Portugués**. Variación, cambio y funciones conversacionales. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 289-299.

RAMOS, M.J.N.S; LIMA, Y.D.R. O uso dos pronomes tu e você de caráter específico e genérico em conversas no meio digital. **Revista ao pé da letra**. Rio de Janeiro, Vol. 15.2, p.109-123, 2013.

REISS, K.; VERMEER, H.J. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción**. Tradução de Sandra García Reina e Celia Martín de León. Madrid: Ediciones Akal, 1996. 206p.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIGATUSO, E.M. “Señora (...) No tenés más chico?” Un aspecto de la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense. **Revista Argentina de Lingüística**, nº 16, p.293-344, 2000.

ROMÃO, T. L. C. Definições de Tradução e Evolução dos Estudos Tradutórios. In: MATTES, M; THEOBALD, P. **Ensino e Cultura Contemporânea**. Fortaleza: Edições UFC, 2010a. p. 31-46.

_____. Ilusão teatral *versus* Realidade Tradutória: os extremos da tradução teatral. In: LÚCIO, A.C.M.; SCHNEIDER, L. (Org.) **Cultura e Tradução: interfaces entre teoria e prática**. João Pessoa: Ideia, 2010b. p. 51-70.

ROMANELI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília, Vol. 08, n. 2, p.200-219. Disponível em:<<http://goo.gl/fDJhTx>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

RYNGAERT, J.P. **Introdução à análise do teatro**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 192p.

SANTOS, H. S. **O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, ano 2, 2002, São Paulo,

Anais do II Congresso Brasileiro de Hispanistas, São Paulo, Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em: <<http://goo.gl/oVXDnm>> Acesso em: 05 nov.2014.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Cuadernos de Didáctica del español/LE. Madrid, 2004.

SANTORO, E. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras: Confluências. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 1, nº 27, p. 147-160, 2011. Disponível em:<<https://goo.gl/pJllnY>>. Acessado em: 19 fev. 2015.

SCHERRE, M.M.P.; YACOVENCO, L.C. A variação linguística e o papel dos fatores sociais: o gênero do falante em foco. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 121-146. 1ª parte 2011.

SCHERRE, M.M.P, *et. al.* Variação dos pronomes Tu e você. In: MARTINS, M.A; ABRAÇADO, J. (org.) **Mapeamento sociolinguístico do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. p.133-172.

SHOPENHAUER, A. Sobre a língua e as palavras. Tradução de Ina Emmel. In: HEIDERMAN, W. (org.), **Clássicos da Teoria da Tradução**. Vol. 1: alemão-Português. 2ª ed. Revista e ampliada. Florianópolis, 2010. p. 179-191.

SILVA, V.L.P. Notícias recentes da presença do pronome *tu* no quadro de pronomes no Português falado no Rio de Janeiro. In: COUTO, L. R.; SANTOS, C. R. L. (Org.) **Las Formas de Tratamiento en Español y en Portugués**. Variación, cambio y funciones conversacionales. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 245-261.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística y pragmática del español**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2001. 367 p.

SNELL-HORNBY, M. **Translation Studies. An Integrated Approach**. Amsterdam John Benjamins Publishing Company, Philadelphia: 1988/1995.

SOUZA, C. M. N. **Poder e solidariedade no teatro florianopolitano dos séculos XIX e XX: uma análise sociolinguística das formas de tratamento**. 2011. 280f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

STUTZ, L; CRISTÓVÃO, V.L.L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Revista Signum: Estud. Ling.**, Londrina, nº 14/1, p. 569-589, 2011.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 2005.

TORREJÓN, A. El voseo en Chile: una aproximación diacrónica. In: HUMMEL, M.; KLUGE, B.; LASLOP, M. E. V. (eds.). **Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico**. México: El Colegio de México, 2010. p. 413-427.

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

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, São Paulo, set./dez. 2005. p. 443-466.

TROUSDALE, G. Variation and education. In: MAGUIRE, W.; MCMAHON, A. **Analysing Variation in English**. Cambridge University Press, 2011. p. 261-279.

UBERSFELD, A. **Para ler o teatro**. Tradução de José Simões (coord.). São Paulo: Perspectiva, 2005.

UGARTEMENDÍA, C, M. Os-vuestro-vosotros-vos. Uso e desuso das variantes ibéricas do Espanhol nas traduções latino-americanas dos textos clássicos. **Revista Translatio**. Porto Alegre, nº 9, p. 21-28, Jun. 2015.

VERMEER, H. J., **Esboço de uma Teoria da Tradução**. Porto: Asa, 1986.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Tradução de Marcos Bagno. **Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança Linguística**. São Paulo: Parábola, 2006. [1968]

WELKER, H. A Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 2, n. 3. p. 149-162, 2003.

WIDDOWSON, Henry. The deep structure of discourse and the use of translation. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Eds.). **The communication approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

ZILLES, A.M.; FARACO, C.A. (org.) **Pedagogia da variação linguística**. Língua, diversidade e ensino. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, S. A. **Introdução aos Estudos da Tradução**. Curso de Licenciatura de Letras Espanhol na Modalidade a Distância. Florianópolis: UFSC, 2011.

APÊNDICE A – FICHA DE SONDAAGEM E QUESTIONÁRIO

1.	Nome:	
2.	Sexo:	() Feminino () Masculino
3.	Idade:	
4.	Semestre da graduação:	
5.	Qual seu contato com a Língua Espanhola?	() Meu primeiro contato foi na graduação Letras Espanhol. () Realizei curso de Língua Espanhola antes da graduação. () Comecei a estudar Espanhol na escola. () Tenho parentes e/ou amigos(as) hispano-falantes (marque apenas se já tivesse contato antes da graduação). () Viajei para países hispano-falantes. (Antes da graduação) () Outra: _____.
6.	Você já leu alguma obra teatral em Língua Espanhola ou portuguesa?	() Sim. Especifique: _____ _____ () Não.
7.	Caso tenha dito sim na pergunta anterior, pode citar características da linguagem ou do texto teatral?	
8.	O que você entende por tradução? Você utiliza ou utilizou a tradução para aprender algum aspecto da Língua Espanhola?	
9.	Em sua futura prática como professor(a) de Espanhol, você utilizaria a tradução como estratégia para o ensino de algum aspecto linguístico e/ou cultural? Por quê?	

QUESTIONÁRIO

1. Como foi a experiência de realizar a tradução de um fragmento de peça teatral, na perspectiva funcionalista, na primeira e segunda etapa da sequência didática proposta? Você achou importante a realização dessas etapas para a concretização de sua tradução e aprendizagem?

2. Em sua opinião, a realização da tradução de fragmentos de uma peça teatral em forma de sequência didática contribuiu para ampliação de seu conhecimento acerca de aspectos linguísticos e textuais deste gênero?

Sim. Não.

3. No decorrer da atividade tradutória, como você procedia ao deparar-se com alguma palavra desconhecida? (Pode escolher mais de uma opção)

Procurava no dicionário (impresso ou online)

Perguntava ao professor(a) ou colegas de sala

Deduzia o significado pelo contexto

Optava por não traduzir a palavra

Outra: _____

4. Em relação às formas pronominais de tratamento de segunda pessoa na Língua Espanhola, selecione a opção que corresponda ao seu conhecimento, após a realização da sequência didática com a tradução de fragmentos de uma peça teatral proposta:

Independente do país o pronome tú utiliza-se para tratamento informal em singular, o usted para tratamento formal em singular, o vosotros para tratamento informal em plural e o ustedes para tratamento formal em plural.

Na Espanha, há as formas túe vosotros para tratamento informal, usted e ustedes para tratamento formal e em qualquer país da América, para tratar informalmente a uma pessoa usamos tú ou vos, já para tratamento formal o usted; no tratamento em plural, usamos ustedes independente da formalidade.

A ocorrência das formas e usos de tratamento pronominal do Espanhol (tú, vos, usted, vosotros e ustedes) pode variar de acordo com o país e a região, grau de proximidade com o interlocutor (intimidade, confiança ou solidariedade), situação de fala (formal, informal), sexo e idade do interlocutor, entre outros aspectos.

5. Em sua concepção, o uso da tradução como estratégia pedagógica contribuiu para a percepção da variação linguística nas formas de tratamento pronominais de segunda pessoa das línguas Espanhola e portuguesa?

Sim, em ambas as línguas.

Apenas da Língua Espanhola.

Apenas da língua portuguesa.

Não.

6. Quais dificuldades você encontrou na hora de traduzir as formas de tratamento do Espanhol para o Português ou vice-versa? (Pode escolher mais de uma opção)

Pouco conhecimento da variação nos usos e formas de tratamento pronominais do Espanhol e/ou Português.

A não correspondência exata das formas de tratamentos pronominais em ambas as línguas.

O desconhecimento ou não compreensão de fatores linguísticos e/ou extralinguísticos condicionantes da variação linguística, nas formas de tratamento em ambas as línguas.

Escassez de material de apoio que auxilie a tradução das formas de tratamento.

7. Você poderia marcar quais aspectos, relacionados aos usos das formas de tratamento pronominais, foram identificados no seu processo tradutório?

Origem geográfica, sexo e/ou idade do interlocutor/personagem.

Situação de formalidade ou informalidade.

Relação de intimidade, confiança ou respeito entre os interlocutores.

Diferenças de uso entre as variedades do Espanhol e o Português Brasileiro.

Tipo de discurso direto ou indireto.

Todas as opções anteriores.

Nenhuma das opções anteriores.

8. O uso da tradução como estratégia didática contribuiu para a sua aprendizagem de Língua Espanhola?
() Sim. () Não.

9. Após a realização desta proposta de sequência didática com o uso da tradução, você mudou a sua concepção acerca da tradução e sobre o que é traduzir?

10. Em sua futura prática como professor(a) de Espanhol, você utilizaria a tradução como estratégia para o ensino de algum aspecto linguístico e/ou cultural? Por quê?

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa de intitulada: **A TRADUÇÃO DE TEXTOS TEATRAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO USO DAS FORMAS DE TRATAMENTO EM ESPANHOL PARA APRENDIZES BRASILEIROS**, realizada pela mestrandia Livya Lea de Oliveira Pereira, aluna regular do Programa De Pós-Graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob orientação do Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições da atividade tradutória para o ensino da variação lingüística no tocante ao uso das formas de tratamento do Espanhol e Português em diferentes níveis de aprendizagem. Para tanto, será realizada uma sequência didática com a tradução do gênero textual peça teatral à luz da Teoria Funcionalista da Tradução com um grupo de nível inicial (2º semestre). Ao participar deste estudo será pedido que preencha uma ficha de sondagem e um questionário, os quais, respectivamente, serão solicitados, antes e depois da realização da sequência didática, uma vez que servirão como instrumentos para verificar o alcance do objetivo desta pesquisa. A sua participação na pesquisa será de fundamental importância para que possam ser atingidos os objetivos da investigação, colaborando com a análise dos dados e publicação dos mesmos, posteriormente. Será garantido seu anonimato, ou seja, o seu nome não será revelado no decorrer da análise e publicação do estudo. Não será cobrado nenhum valor para sua participação, assim como não haverá ressarcimento por contribuir com esta pesquisa. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir beneficentemente para a desmistificação acerca do uso de atividade tradutória em aulas de língua estrangeira, além de sua contribuição para a conscientização sobre a diversidade lingüística. No caso de dúvidas, ou necessidade de maiores informações, você pode entrar em contato a qualquer momento com os responsáveis pela pesquisa:

Nome: Livya Lea de Oliveira Pereira	Instituição: Universidade Federal do Ceará	Endereço: Av. da Universidade, 2853 - Benfica - Fortaleza - CE
CEP 60020-181 (Centro de Humanidades I)	Contato: (85) 88363895 / livyaoliveira010@gmail.com	
Nome: Valdecy de Oliveira Pontes	Instituição: Universidade Federal do Ceará	Endereço: Av. da Universidade, 2853 - Benfica - Fortaleza - CE
CEP 60020-181 (Centro de Humanidades I)	Contato: pluralizado@hotmail.com	

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000, Bairro Rodolfo Teófilo, Fortaleza, Fone: 3366-8344.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do Voluntário	Data	Assinatura

Nome do Pesquisador	Data	Assinatura

APÉNDICE C – RESUMOS DAS OBRAS TEATRAIS E FRAGMENTOS PARA SD

OBRA TEATRAL PUERTORRIQUEÑA

Título: El héroe galopante

Subtítulo: Comedia en un acto y en prosa

Autor: Nemesio R. Canales, Puerto Rico, 1878-1923

Año de publicación: 1923

Representación: Estrenada por la Compañía Hispano-Argentina de Dramas y Comedias Díaz Perdiguero en el teatro Municipal de San Juan, Puerto Rico, el 25 de septiembre de 1923

Enredo: El héroe galopante es una obra dramática de un acto. Su autor murió antes de que se estrenara. Cuenta la historia de Pedro Sandoval, héroe de la primera guerra mundial, quien, ante la posibilidad de ser “vapuleado”, como él mismo dice, echa a correr en una actitud que los demás personajes interpretan como cobardía. En primer lugar, aparecen tres jóvenes que discuten su concepto del hombre ideal. Dos de ellas indican que prefieren a un hombre inteligente (Nepa) o uno valiente en el sentido tradicional (Amelia). La huida de Sandoval evidencia que él no corresponde a ese modelo. Sin embargo, en voz del propio Sandoval se muestra otro tipo de heroísmo, aquel que es más racional y que no busca destruir, sino defender lo justo. Se parte de la premisa de que en vez de reaccionar violentamente, se debe analizar y actuar racionalmente. A la larga, Nepa prefiere a Sandoval por su inteligencia. (Fuente: <http://elucubrando.com/el-heroe-galopante/>)

Contexto Complementar al enredo: Sociedad machista en la Isla y la lucha de los derechos femeninos.

Personajes: NEPA, AMELIA, CLARITA, DOÑA ROSA (Madre de NEPA), SANDOVAL, DON MIGUEL DE SEGOVIA, ARTURITO

Obra completa disponible en: <http://nemesiorcanales.blogspot.com.br/2014/01/el-heroe-comedia-en-un-acto-y-en-prosa.html>

Fragmento para traducción: Parte de la última escena del acto único

[...] **D. MIGUEL.**--(Furioso). Pues si no es usted un caballero... ¡me caso con Cristóbal!..., en esta sala no tienen entrada sino los caballeros.

DOÑA ROSA.--Miguel, ¿qué estás diciendo? No seas ridículo...

D. MIGUEL.--¡Calle usted, señora! No me obligue a recordarle, ¡me caso con Cristóbal!, que yo soy el que lleva aquí los pantalones.

NEPA.--¡Ya, ya salieron los pantalones! Es la última razón de los caballeros. ¿No está usted conforme con lo que yo, el caballero, niego o afirmo? ¡Pues aquí están mis pantalones!

ARTURO.--Nepa, no te consiento que le faltes al respeto a papá.

NEPA.--Él no nos respeta tampoco ni a mamá ni a mí, porque somos mujeres. Además, yo no doy mi respeto gratis, como das tú el tuyo. Lo cambio por otro respeto igual hacia mí... ¡pero no lo regalo!

ARTURO.--¡Malcriada! Aquí se hace la voluntad de papá, y si él y el señor...

NEPA.--Pues el señor es nuestro convidado, y yo no consiento que se cometan groserías con él.

DOÑA ROSA.--(Al oír una campanilla que se supone llame a la mesa). ¡Vaya, está servida la mesa! Dejemos las trapisondas y vamos.

NEPA.--¡Ah, bien! Sandoval, dame el brazo. Vamos a...

D. MIGUEL.--(Hecho un energúmeno). He dicho, caramba, que el señor... (A Nepa). ¿Pero tú qué te crees, chiquilla?

SANDOVAL.--Señores... tiene razón don Miguel. Yo me voy, y no se habla más del asunto. Tengo un hambre de jabalí y me comería el piano..., pero ya que así lo quiere mi aciago destino... Adiós, doña Rosa, Nepa. (Los demás van desfilando sin saludarle apenas. Nepa, muy abatida, se reclina callada sobre el piano y le mira salir con ojos de enamorada)

AMELIA.--(Que le trae el sombrero a Sandoval). ¡Cómo! ¿Te vas sin decirme nada? Ve a verme mañana y hablaremos. Yo me voy esta noche. Supongo que lo que te dije en un rapto de mal humor...

SANDOVAL.--Pues, hija, en un rapto de buen humor te digo que todo está bien, que seguiremos tan amigos como antes..., pero que si he de serte franco... ¿Cómo te lo diré? ¡Nada! Que entre un combate con toda la familia Regúlez, y la amenaza de matrimonio que tú tienes suspendida sobre mi cabeza... ¡prefiero el combate! Conque, adiós, nena... (Le va a dar la mano, pero ella, que ha sorprendido algo extraño en la mirada de él a Nepa, retrocede).

AMELIA.--¡Ah, bribón, ahora caigo! Conmigo no, pero con ella sí.

SANDOVAL.--¿Con quién?

AMELIA.--(Enojada). ¿Con quién va a ser? ¡Con Nepa! No soy ciega. ¡Atrévete a negarlo!

SANDOVAL.--¡Pero si yo no tengo nada...! Digo, sí, lo niego enérgicamente. ¡Claro! Yo... (De pronto, mirando

a Nepa). Nepa, amiga mía, usted que piensa y siente y habla tan bien, hable y haga la luz, y sáquenlos de estas tinieblas. Diga que sí... o que no..., y eso será. Ya yo no puedo más.

NEPA.--(Como despertándose bruscamente de un sueño y avanzando hacia ellos muy conmovida). ¿Yo? Yo tampoco sé lo que llega. ¡Nosotras dos rivales! ¡Quién lo iba ni a soñar! Hace un rato... ¿te acuerdas?, contrastando ideales, tú le soñabas héroe por el valor, yo por la inteligencia. Él vino, y tronchó tu ideal... y encendió el mío. Y... Nelly, hija, hay que afrontar este conflicto sin lastimar ni envilecer nuestra amistad. No podemos evitar que esté encendiendo, pero sí podemos depender de nosotras, y ser sinceras y nobles la una con la otra... ¡Un esfuerzo! ¡A ver! Yo seré la primera. Sí, Sandoval, le quiero, me siento suya y le siento mío por ley de afinidad. (Sandoval va a hacer un movimiento, pero ella le detiene con un gesto).

AMELIA.--¡Ves, yo lo sabía! Te lo leía en los ojos.

NEPA.--Pero, ¡qué sé yo! Amelia, ni aún dentro de este vértigo extraño dejo de experimentar la repugnancia... de un cambalache vil de este amor de ahora por... tu amistad, Nelly, que viene de tan lejos. Tú sabes que mi desquite de no poder querer bastante a los demás, consistió siempre en quererlas a ti y a mamá cada vez con más fuerza. Conque... no se hable más. Sin aún tienes esperanza, tú antes que yo y que nadie, que siendo tú feliz, yo lo seré también.

AMELIA.--(Echándose en brazos de Nepa y, sollozando). ¡Nepa, Nepa, alma mía! ¿De veras que prefieres mi amistad a su amor?

NEPA.--Te lo juro por mamá. El amor...¡ba! ¿Quién puede responder de que a la larga no se convierta en fastidio o en odio? En cambio, la amistad, nuestra amistad... ¡esa sí que mientras más rancia, como el vino, se vuelve más rica!

AMELIA.--Muchacha, tú eres bruja. ¡Si me has curado! ¡Si me has puesto contenta! (La abraza otra vez)

DOÑA ROSA.--Nepa y Amelia... ¿no piensan comer? Pero... ¿qué diablos les pasa a estas mujeres? ¿Y usted, Sandoval, qué hace ahí como un espantapájaros?

SANDOVAL.--Meditando, doña Rosa, sobre lo efímero de las pompas humanas. No hace un segundo yo me pavoneaba feliz, presenciando, no sin cierta recóndita humillación, cómo estas dos criaturas se disputaban mi posesión, así como si hubiera sido yo un maletín de mano. Pues bien, ahora... ¡ya lo ve usted! Ni caso me hace ninguna de las dos. Pero, ¡vaya! Está visto que hoy estoy de suerte, porque el peligro de que me salvé esta mañana no es nada comparado con el de ahora. Porque le juro a usted, doña Rosa de mi alma, que este flojo infeliz hubiera sucumbido sin remedio sí... [...]

OBRA TEATRAL URUGUAYA

Título: La pobre gente

Autor: Florencio Sánchez, Uruguay, 1875-1910

Año de publicación: 1904; Edición digital a partir de Teatro completo de Florencio Sánchez, Buenos Aires, Claridad, 1910.

Representación: La compañía de Angelina Pagano la estrenó en el San Martín, el primer día de octubre de 1904.

Enredo: “La pobre gente” es una comedia en dos actos, en la aborda problemas y formas de vida de las clases bajas, con su hacinamiento y pobreza. Esta obra retrata la historia de Mónica, Felipe y sus hijos, los cuales viven en un conventillo y poseen como principal fuente de renta la costura. Con la pérdida del empleo de Zulma y Raúl, la familia tiene que vender las máquinas de coser y enfrentarse las deudas, buscando argumentos para desviarse del pago de Giovanna y del Casero. Al ver esta situación, Cuaterno, el novio de Zuma, celoso de que ella vuelva al trabajo en el registro, intenta ayudar a la familia. Sin embargo, Felipe, que no trabaja y ve la mala situación, busca al gerente del registro para que Zulma vuelva a tener trabajo, aunque esto signifique la mala leche de su hija.

Contexto Complementar al enredo: la generación realista, donde a algunos resabios románticos se mezclan el realismo social de la época.

Personajes: ZULMA, DOÑA MÓNICA, ISIDORA, GIOVANNA, TERESA, MANUELA, TITA, FELIPE, CUATERNO, RAÚL, EL CASERO, LECHERO.

Obra completa disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/la-pobre-gente--0/html/ff0c6880-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_

Fragmento para traducción: Acto segundo, Escena IV.

Escena IV

MÓNICA, ISIDORA, ZULMA, luego RAÚL.

ZULMA.- (Regocijada.) ¡Vean!... Vean... Vean si tengo buena suerte... ¿A que no adivina, mamá, lo que traigo?

MÓNICA.- ¿Qué?

ZULMA.- Adivine, pues...

MÓNICA.- No caigo...

ZULMA.- ¿Se da por vencida?... La plata del lavado... Vean...

ISIDORA.- (Riendo.) Ja, ja... ¡Qué bueno!...

MÓNICA.- ¿Y cómo conseguiste?

ZULMA.- ¿Se convence de que más vale maña que fuerza?... Pues, muy sencillamente... Al principio me quería gritar, pero yo con mis buenos modos, le doré la píldora, hablándole de la hija que era muy mona y que tal y que cual... y acabé por prometerle que le arreglaría el sombrero a la muchacha... Y la gringa, claro está, formó con la moneda...

ISIDORA.- ¡Bravo!... ¡Bravo!.. Te has portado...

ZULMA.- Y salvamos la petiza porque, hijita, hijita, yo no quería confesarte que no teníamos yerba... así es que ahora habrá mate... (Llamando desde la puerta.) ¡Tita! ¡Tita!... Vení pronto... ¡Prontito!... (Volviéndose.) ¿Qué me dicen ahora?... Usted mamita, que hasta había empezado a retarme. (Cambiando de tono.) Ni me diga nunca esas cosas... Si supiera el daño que me causan...

MÓNICA.- ¿Pero cuáles, muchacha?...

ZULMA.- Eso de que hago la señorita y no trabajo para ustedes.

(Aparece RAÚL, en la puerta del foro, sin atreverse a entrar, con tristeza.)

MÓNICA.- ¡Pobre hija mía!... Habrá sido sin intención... ni lo haré más...

ZULMA.- Bueno, bueno. Pasó todo... Un beso... y a mano... Pero esa chica que no viene... (Al volverse para llamar, ve a RAÚL y se inmuta.) Raúl... ¿Tú acá?... ¿A estas horas?...

MÓNICA.- (Igualmente sorprendida.) Muchacho, ¿qué te ha pasado?...

ZULMA.- Entrá pues...

RAÚL.- ¿No está el viejo?

ZULMA.- (Tomándolo de un brazo con violencia.) Entre, pues, amigo... ¿Qué te sucede?... ¡Pronto!... ¡Pronto!...

RAÚL.- (Con dificultad.) Me echaron del trabajo...

MÓNICA.- ¡Maldito seas!...

ZULMA.- (Aparte.) Otra desgracia. ¡Dios Santo! (A RAÚL.) Pero, ¿por qué?... ¿Qué has hecho?... Hablá... y cuidadito con mentir, ¿eh?

RAÚL.- Yo no hice nada... Había una güelga, ¿sabés?... de todos los mensajeros y entonces unos muchachos más grandes me dijeron que si no los acompañaba, me la iban a dar de fulján!...

MÓNICA.- ¿Y vos?...

RAÚL.- Yo les dije que sí...

MÓNICA.- ¡Sin vergüenza?

ZULMA.- Déjelo que hable...

RAÚL.- Pero después le conté la cosa al capataz, pa que supiera que nada tenía que ver con la güelga y ahí no más empezó el capataz a retarme y a decirme que éramos una punta de flojos y de cobardes, que todos estábamos metidos y le íbamos con el cuento y que sé yo... y que me echaba a la calle...

MÓNICA.- ¡Qué pícaros!...¿Pero te habrán pagado al menos?...

RAÚL.- Ni fósforos... Después fuimos todos los muchachos a cobrar, una patota bárbara, pero nos echaron, diciendo, que una punta de patadas nos iban a pagar... Entonces...

MÓNICA.- ¿Entonces qué?...

RAÚL.- Le armamos ahí nomás un fideo, que no quedó vidrio sano...

ZULMA.- Muy bien, muy bien hecho.

MÓNICA.- ¡Muchacha!... ¡Bonito ejemplo le estás dando a la criatura!... ¡Qué barbaridad!... Qué va a ser de nosotros... Dios mío... ¡Se nos amontonan todas, todas las desdichas!... Y ahora qué le damos al encargado, que mañana nos tirarán los trastos a la calle y no tenemos dónde ir... (Llora.)

ZULMA.- No se aflija. De peores hemos salvado... ¡Vaya, cálmese!...

MÓNICA.- (Exasperada, manoteando a RAÚL.) ¡Y todo por culpa tuya, mocosito!... Por culpa tuya...

ZULMA.- (Apartando a RAÚL.) ¡Qué ha de tener la culpa! Pobre criatura... Parece mentira... Siempre lo mismo... Idéntica música... Antes fui yo... ahora vos, pobrecito... (Lo besa.) Váyase a jugar, adonde quiera y no tenga miedo... nadie le va a hacer nada... camine... (Vase RAÚL.)

MÓNICA.- Veo que de un tiempo a esta parte, estás tornando la vida con demasiada calma... ¿Qué bicho te ha picado?

ZULMA.- Ninguno, mamá... Es que me voy convenciendo de ciertas cosas, que antes no me entraban por nada en la cabeza...

MÓNICA.- Lo que es ahora, te convencerás de otras peores... Ya verás cómo, cuando andemos rodando por las calles, se te van a bajar un poco los moños...

ZULMA.- ¿Volvemos, mamá?... ¿No me habías jurado hace un momento no tocar este asunto?...

MÓNICA.- No tengo la culpa si vos empezás a buscar camorra...

ZULMA.- ¿Has visto, Isidora, lo que te decía?... ¿Tengo o no tengo razón?...

[...]

OBRA TEATRAL ARGENTINA

Título: Los mirasoles

Autor: Julio Sánchez Gardel, Argentina, 1879-1937

Año de publicación: 1911

Representación: Estrenada el 1º de agosto de 1911, en el teatro Moderno de esta Capital por la Compañía Pablo Podestá.

Enredo: “Los mirasoles” es una comedia en tres actos, en la cual un alegre patio provinciano sirve de marco al romance entre el abogado porteño y la joven soñadora de una típica familia provinciana de principios de siglo. Una ciudad norteña enmarca los hechos de esta obra de gran colorido, mágica ternura y su picardía típicamente lugareña, comienza con la presentación de los personajes. Los criados: Regina y Baldomero con diálogos chispeantes y vulgarismos en su hablar, al igual que Don Mamerto el pretendiente de Azucena, la niña de la casa, demuestran imperfecciones propias de su nivel social y cultural. Azucena es una chica muy vivaz que sueña con un tipo caballeresco y se encanta con el Doctor Centeno, que viene de Buenos Aires a conocer el pueblo. (Fuente: <http://www.alternativateatral.com/obra5605-los-mirasoles>)

Contexto Complementar al enredo: enfrentamiento entre Buenos Aires y el interior, cultura europea y tradición.

Personajes: AZUCENA, DOÑA MÓNICA, LUCILA, ELIBERTA, REGINA, DOCTOR CENTENO, EL ABUELO, DON MAMERTO, DON SOFANOR, DON CÁNDIDO, BALDOMERO, UN MUCHACHO, CARTERO.

Obra completa disponible en: <http://www.inteatro.gov.ar/editorial/HistoriaTeatro.php>

Fragmento para traducción: Acto 2 – página 69-71.

[...] *Doña Mónica, don Cándido, Sofanor y el Abuelo.*

MÓNICA: Y ¿qué me dicen de la pareja? ¡Ah! yo estoy encantada. Al fin parece que la Azucena saldrá con su gusto.

CÁNDIDO: Es claro; porque el doctor Centeno no la atendería tanto si no estuviese enamorado de ella.

MÓNICA: Ese ha sido el sueño de toda su vida: casarse con un hombre así, tan culto, tan distinguido, con semejante posición que le permitirá hacer todos sus gustos y caprichos.

SOFANOR: Esta tarde durante todo el paseo no ha hecho más que hablarme de ella.

CÁNDIDO: ¿Qué te ha dicho?

SOFANOR: Que estaba admirado de encontrar una muchacha como la Azucena en este pueblo.

MÓNICA: Ayer le regaló un dije precioso con sus iniciales.

SOFANOR: También me preguntó si no ha tenido otros novios.

CÁNDIDO: ¿Qué le contestaste vos?

SOFANOR: Que ella nunca ha querido más que a los pájaros.

MÓNICA: ¿Qué más te ha dicho?

SOFANOR: Que la Azucena haría un gran papel en Buenos Aires porque es muy linda e inteligente.

MÓNICA: Y a la Azucena ¿no la han visto cómo ha cambiado? Ahora se arregla y se peina todos los días. Antes parecía aburrida de todo. De día, hablando con los pájaros, y de noche, contemplando la luna.

CÁNDIDO: ¿Ella no te ha dicho nada si ya se le ha declarado el doctor Centeno?

MÓNICA: Todavía no me ha dicho nada. Pobrecita, tan ilusionada que está. En todas partes no se habla más que de ella. ¡Dios lo quiera!

CÁNDIDO: Y usted, abuelo, ¿por qué está tan callado? ¿Qué piensa usted?

ABUELO: Pienso que están ustedes llenándole la cabeza a la pobrecita niña con ilusiones que no creo se realicen jamás.

CÁNDIDO: ¿Qué dice, abuelo?

ABUELO: Voy a explicarme. No creo que el doctor Centeno se case con la Azucena.

CÁNDIDO: ¿Por qué, abuelo?

ABUELO: Porque el doctor Centeno tiene aspiraciones políticas y sociales muy grandes que la Azucena no puede realizarlas.

CÁNDIDO: Si él la quiere...

SOFANOR: ¡Claro, el amor! Usted desconoce la fuerza del amor, abuelo.

ABUELO: No, la vida del doctor Centeno tiene otras exigencias mucho más fuertes que el amor.

MÓNICA: ¿Y si usted se engañara, abuelo?

CÁNDIDO: ¡Puede engañarse!

SOFANOR: ¡Claro!

ABUELO: ¡Si yo me engañara! Daría todo, todo, hasta estos pocos días que me restan de vida por verla a la Azucena feliz y contenta. Pero no, no me engaño. ¡Pobrecita! Él se irá, ella lo esperará siempre, con la cara vuelta hacia Buenos Aires, viviendo por él y para él, atormentando el recuerdo y languideciendo de amor. Y cuando poco a poco vaya comprendiendo la verdad, la mentira de todos sus sueños, cuando comprenda que ha anulado toda su vida, sus mejores años en la inútil espera del ausente ¿han pensado ustedes qué será de ella, de la pobrecita niña? ¿Comprenden ustedes ese dolor mudo, reconcentrado, de los que han pasado toda la vida esperando algo que no llega, que no llega nunca ni con la muerte misma? ¡Pobrecita niña! ¡Pobrecita niña! *(Pequeña pausa)*.

CÁNDIDO: Abuelo, respeto sus opiniones, pero debo hacerle constar que no estoy de acuerdo con ellas. *(Mutis por segunda izquierda)*.

ABUELO: ¡Qué has de estar vos de acuerdo conmigo si no lo has estado nunca con el sentido común! *(Mutis a la quinta. Pausa)*.

SOFANOR: ¡Pobre Azucena!

MÓNICA: ¡Dios quiera que se equivoque el abuelo!

Don Mamerto llama a la puerta.

SOFANOR: Ahí está don Mamerto.

MÓNICA: Recibilo vos.

SOFANOR: ¿Qué le contesto?

MÓNICA: Decile cualquier cosa, dale esperanzas por si acaso tenga razón el abuelo *(Mutis rápido por segunda izquierda)*. [...]

OBRA TEATRAL CHILENA

Título: Pueblecito

Año de publicación: 1937 (edición de la versión digitalizada)

Representación: Estrenada por la Compañía Chilena Bágüena-Bührle, en el Teatro de la Comedia de Santiago (Chile), el 8 de junio de 1918, y en el Teatro Liceo de Buenos Aires, por la Compañía Argentina Camila Quiroga-Salvador Rosich, el 20 de noviembre de 1919.

Enredo: La acción se desarrolla en tres actos y se sitúa a comienzos del siglo XX en un pueblo ficticio del valle central de Chile, donde los personajes se encuentran sumergidos en el letargo de la vida cotidiana, como queda de manifiesto en las primeras escenas cuando Marcela y Teresa -quienes han sido educadas en Santiago- añoran la vida en la capital. Para menguar su aburrimiento, dedican el día a la lectura y a quehaceres femeninos, como el tejido. Ambas son hijas de Ignacia y Felipe, matrimonio respetado en el pueblo, y tienen por visitas recurrentes a las autoridades del lugar, como el alcalde (compadre de la pareja) y el cura. La tranquila vida del pueblo se ve alterada con la llegada de Marta, quien vuelve tras residir diez años en Santiago junto a su madrina. Los modales capitalinos en los que ha sido educada, la gran personalidad, simpatía y coquetería enamoran a Juan Antonio, novio de su hermana Rebeca. (Fuente: http://ww2.educarchile.cl/userfiles/P0001/File/aulavisual/ESCUOLA_ESPECTADORES/Pueblecito_GP.edagogica.pdf)

Contexto Complementar al enredo: La autenticidad de la vida campesina y la falsedad de las maneras capitalinas; órdenes sociales y familiares; modernidad x tradición.

Personajes: Marta, Rebeca, Marcela, Teresa, Rita, Ignacia, Mercedes, Tía Tataya, Elvira, Juan Antonio, Basilio, Alcalde, Felipe, Lorenzo, Manuel Jesús, Isidro, Un chico.

Obra completa disponible en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-8271.html>

Fragmento para traducción: Acto Segundo, p. 87- 90.

[...] REBECA.-Ayer cuando llegó la Martita te busqué por todos lados

J. ANTONIO.-Yo estaba escondido.

REBECA.- ¡Huaso! ¿Así es que no la has visto?

J. ANTONIO.- Já, ja, ja!... Sí la vi.

REBECA.- ¡Chitts! No te rías tan fuerte, te dicen.

J. ANTONIO. --!Ja, ja! (Tapándose la boca) Güeno que son bien reelegantes, por eso yo no me animé a acercarme, además había tantísima gente.

REBECA.- ¿Y te gustó?

J. ANTONIO.- ¡Psch! Así, así no más. Mucha calcomanía, mucha labia, mucha... ¡Psch!... ¡Cosas de la ciudad!

REBECA.- ¡Miren qué facha!

J. ANTONIO.-Me gustai más vos.

REBECA.-Déjate, chinchoso.

J. ANTONIO.-Además, tiene facha de orgullosa.

REBECA.- ¡Orgullosa! Lo menos que tiene. Es más buena... Ya ves conmigo; me besó y me abrazó.

J. ANTONIO.-Miren, qué gracia, cómo que es tu hermana.

REBECA.-Pero ella es una señorita, ha estudiado en los mejores colegios de Santiago... mira todas las maletas que trae: toda es ropa suya, llenas de bordado y cintas, vieras tú.

J. ANTONIO.- ¡Uy!

REBECA.-No toquís. Vieras tú las enaguas, las camisas.

J. ANTONIO.- ¡Sí que viera!

REBECA.-Mira el quitasol. (*Rebeca abre el quitasol*). Juan Antonio se pone debajo

J. ANTONIO.-Qué bien nos vemos aquí a la sombrilla.

REBECA.- (*Cambiando de tono*). ¿Sabes una cosa? No hemos puesto flores.

J. ANTONIO.-Cierto.

REBECA.- A ella le gustan mucho las flores. Anda a cortar algunas rosas aquí al jardín.

J. ANTONIO.- Güeno.

REBECA.-Pero que no vayan a ser feas, elígelas con cuidado.

J. ANTONIO.-Sí, sí, no me recomendís tanto, también sé elegir las. (*Mutis por el foro, Juan Antonio: por entre las rejas de la ventana se le ve pasar cortando flores. Rebeca, aprovechando la soledad, se prueba la capa de viaje de Marta y se mira al espejo, luego sintiendo pasos se desviste apresurada.*)

RITA.- (*Entrando*). ¿No se ha levantado?

REBECA.- ¿quiere usted que vaya a ver si algo se le ofrece?

RITA.- No, la pobrecita estará cansada. Espera que llame y me avisas.

REBECA.- Bueno. (*Mutis Rita, izquierda. Rebeca yendo a la puerta*). Ya está bueno, Juan Antonio, no cortís más.

J. ANTONIO.- (*Llegando por foro, con un manojo*) Mira que están bien bonitas. Mira, ésta se parece a ti.

REBECA.- Cállate, tonto, no digas disparates.

J. ANTONIO.- ¡Disparates!... Igualita a ti, rosadiza como tus cachetes y tus labios. (*Le da un beso a la flor*).

REBECA.-Tú eres loco.

J. ANTONIO.-Muchas veces lo he pensado y me hace la mar de gracia. Mírale la fachita que tiene, al igual que vos cuando te enojai conmigo, me dan ganas de abrirla pa verle el corazón.

REBECA.- ¿Y tú creís que tienen corazón las flores?

J. ANTONIO.- ¡Ah! Cierto que dicen que las flores por ser mujeres no tienen corazón.

REBECA.-Miren las cosas que dice. Tenemos, y más corazón que ustedes.

J. ANTONIO.- ¿Y vos tenís corazón?

REBECA.-Sí.

J. ANTONIO.- ¿Estás segura?

J. ANTONIO.- ¿Querís hacerme el favor de preguntarle si conoce a un tal Juan Antonio?

REBECA.-Dice que sí.

J. ANTONIO.- ¿Y lo quiere?

REBECA.-Dice que esa es pregunta demasiado indiscreta

J. ANTONIO.- ¿y tú, Rebeca qué decís tú?

REBECA.-Yo, Juan Antonio. Yo digo lo mismo que él. Bueno arreglemos a estas flores. Dame.

J. ANTONIO.-No, hasta que no me contestes.

REBECA.-Ya te conteste. Dame, que se hace tarde.

J. ANTONIO.-No, no, no.

REBECA.-Bueno, sí, sí, mucho.

J. ANTONIO.- ¡Ah, así sí! Toma.

REBECA.- Pero conste que te lo he dicho para que me entregari las flores.

J. ANTONIO.- ¡Tramposa! [...]

OBRA TEATRAL ESPAÑOLA

Título: El Nido Ajeno

Subtítulo: Comedia en tres actos, en prosa

Autor: Jacinto Benavente, España, 1866-1954.

Año de publicación: 1894.

Representación: Estrenada en el TEATRO DE LA COMEDIA la noche del 6 de Octubre de 1894.

Enredo: En esta comedia, de tres actos, José Luis se distancia de su hermano Manuel por sospechar que él tenga una relación amorosa con su esposa, María. Resultando en una situación análoga a la que en su día tuvo su padre en relación con el que había sido su mejor amigo. Así que, tres personajes se contraponen en "El nido ajeno"; tres maneras de vivir, tres psicologías: la mujer toda corazón y fidelidad que puede afrontar la mirada del marido

diciendo: "¡Si hubo pasión culpable en nosotros..., márame, duda de mí... duda de tu madre!"; el hombre amargado por esta duda que desafía la esposa porque tiene ella el convencimiento de su propia honra y de la honra de aquella calumniada mujer -la madre de Manuel y José Luis (Orduna)- que hubo de verse en situación semejante a la que sufre, y el hermano que vivió desde la infancia con el dolor del recelo paterno, pero no menos con la serenidad de quien no conoce el egoísmo ni tiene sobre sí el estigma de la deshonra. (Fuente: http://www.resenahistoricateatromexico2021.net/transcripciones/609_470807.php?texto_palabra=)

Contexto Complementar al enredo: A finales del siglo XIX, se producen varios intentos de acabar con el tipo de teatro retórico y melodramático que, heredado del Romanticismo, tenía su mayor representante en José de Echegaray. En España se buscaba romper con el teatro condicionado por el gusto burgués, de carácter conservador. (Fuente: http://html.rincondelvago.com/teatro-contemporaneo_1.html)

Personajes: María, Emilia, Luisa, José Luis, Manuel, Julián.

Obra completa disponible en: <http://dSPACE.ceu.es/visor/libros/519964/519964.pdf>

Fragmento para traducción: Acto 1, Escena II y parte de la Escena III.

ESCENA II

EMILIA y MARÍA

EMILIA. - ¿Cómo estás, querida?

MARÍA. - ¿Hace mucho que me aguardabas?

EMILIA. - Un instante. Ya sé que estáis buenos, que llegó tu cuñado.

MARÍA. - ¿Y tu marido y los chicos?

EMILIA. - Buenos, todos buenos. Fernando muy ocupado. Ya vendrá conmigo a saludar a tu hermano político... Tú apenas le conocías, verdad?

MARÍA. - Le conocí cuando éramos niños. Ya sabes que su familia y la mía estaban muy unidas; su padre y el mío eran socios. Pero Manuel marchó de España tan joven... No esperábamos volverle a ver.

EMILIA. - Dicen que ha hecho dinero por esas tierras.

MARÍA. - ¡Un gran caudal! Él es muy emprendedor, la suerte le ha favorecido...

EMILIA. - Sigue soltero, por supuesto.

MARÍA. - y sin intenciones de casarse, según afirma.

Emilia !Un tío rico y solterón! .Pero vosotros en que pensáis? No tenéis decoro si no le obsequiáis con una docena de sobrinos... si no queréis molestaros, en casa hay cuatro y allí no hay dinero ni herencias en perspectiva... ¡Bueno anda todo!

MARÍA. - Manuel es joven' y figúrate si le faltarán proporciones.

EMILIA. - En cuanto se enteren en Madrid os le secuestran. !Buenas andan las madres que tienen hija!, ! El papel hombre, ha subido mucho. Antes, más o menos bonita una muchacha, a cierta edad, no le faltaba novio, bueno o malo. Nos cotizábamos a la par, pero ahora, hija, está el cambio por las nubes. Las madres debían hacer un empréstito al extranjero.

MARÍA. - !Que ocurrencia!

EMILIA. - ¿Y qué es de tu vida? ¿Te has abonado al Real?

MARÍA. - No. ¿Para qué? El año pasado fuimos tres noches en toda la temporada; es tirar el dinero. José Luis esta delicado, no tiene humor ni gana de vestirse, le cansa todo... Ya sabes como es el.

EMILIA. - Sí ... pero, hija mía, hacéis una vida muy triste... metidos entre cuatro paredes. Siquiera recibierais alguna gente.

MARÍA. - A todo se acostumbra una, y yo no estoy acostumbrada a divertirme mucho. Bien lo sabes tú; en mi casa pasaba lo mismo.

EMILIA. - En tu casa siquiera, había tertulia los sábados. Se jugaba al julepe, se tomaba chocolate, iban nuestros novios.

MARÍA. - Nuestros maridos hoy.

EMILIA. - Y el tuyo fue el primero y el único. !Has sido siempre tan formal! Yo mariposee un poco, con aquel sevillano, ¿te acuerdas? Si me caso con el me luzco. ! Qué vida dio a su pobre mujer! Nosotras no podemos quejarnos. Tuvimos buen acierto.

MARÍA. - !Ve una matrimonios tan desdichados!

EMILIA. - !Huy! Es un horror... Y los que, en apariencia son muy felices y si va uno a mirar...

!Que pendientes tan bonitos!

MARÍA. - Regalo de mi cuñado.

EMILIA. - ¡Preciosas perlas! Hija, la gente rica...

MARÍA. - !Oh! Me ha traído preciosidades... Ya verás.... (Dan las once.)

EMILIA. - ¡Las once y no ha venido tu marido! (suena la campanilla.)

MARÍA. - Ya está ahí. (Toca un timbre.)

EMILIA. - !La puntualidad misma! (Entra Julián.)

MARÍA. (A Julián .) Vea usted si se ha levantado el señorito Manuel y sirva usted el almuerzo en seguida, (sale Julián. A Emília.) ¿Quieres almorzar?

EMILIA.- No, me voy corriendo. ¡Bueno andaría aquello si yo faltase! Venía a convidarte al teatro. Tenemos palco para el estreno de esta, noche.

MARÍA.- No sé si José Luis querrá que vayamos... Ya te avisaré.

ESCENA III

Dichas y José Luis

JOSÉ.- Muy buenos días.

EMILIA Llega usted á tiempo.

JOSÉ. (sentándose á la mesa.) Me he retrasado un poco. ¿Quiere usted almorzar?

EMILIA.- ¡Jesús! ¡Que no se enfríe! Son las once en punto. Quise decir que llegaba usted á tiempo de aceptar una invitación para el estreno de esta noche. María no se atreve á darme su palabra sin contar con usted.

JOSÉ.- Cualquiera dirá que soy un tirano.

EMILIA.- No es usted tirano. Nadie lo dice. Pero María es una esposa ejemplar y cumple muy bien aquellas menudencias de la epístola, que no todas guardamos puntualmente...

«La mujer no saldrá de casa sin permiso del marido...»

JOSÉ.- (A María.) ¿Quieres ir?

MARÍA. Si tú vienes...

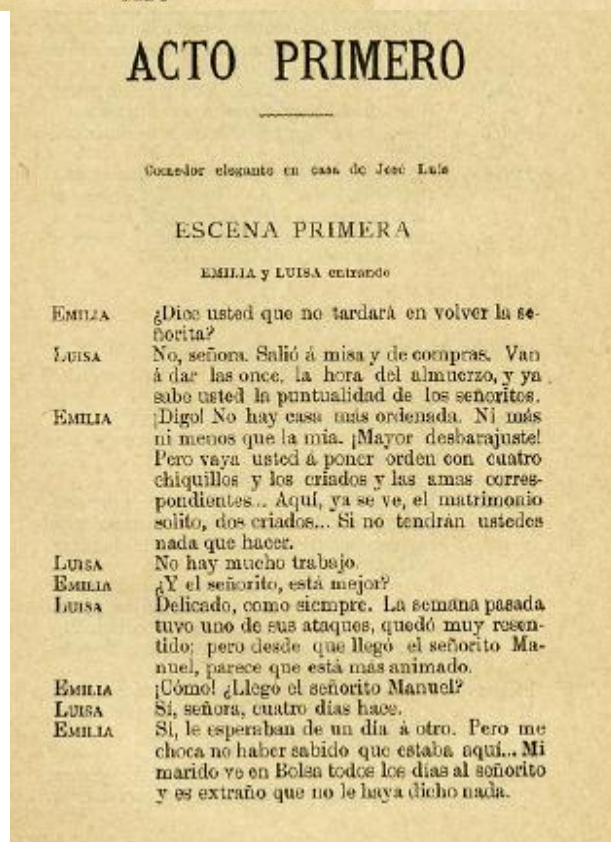
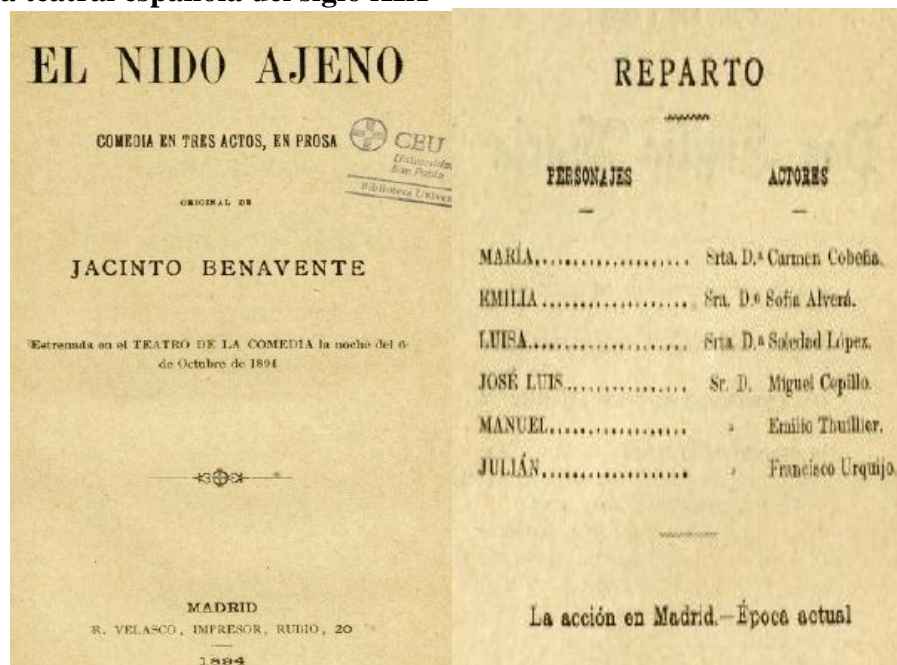
JOSÉ.- No estoy bueno. Esta mañana tuve un ataque de bilis.

MARÍA.- Entonces nos quedamos en casa. (A EMILIA.) Ya lo oyes. [...]

APÉNDICE D – MÓDULOS DA SD

MÓDULO 3 – Lectura del género pieza teatral (comparación entre piezas brasileñas e españolas, antiguas y actuales)

TEXTO 1 -Pieza teatral española del siglo XIX



FUENTE: <http://dspace.ceu.es/visor/libros/519964/519964.pdf>

TEXTO 2- Pieza teatral española del siglo XXI

<p>Juan Pablo Heras (juanpabloheras@hotmail.com)</p> <h1 style="text-align: center;">El hombre probable</h1> <p style="text-align: center;">Premio Arte Joven 2002</p>	<p>El hombre probable Comedia para dos actores y una actriz</p> <p>Personajes</p> <p>JOSE El hombre probable. Hombre de aspecto normal de una edad indeterminada entre los 20 y los 30 años.</p> <p>EVA Ella. Mujer joven, de edad similar a Jose. Tiene un lunar en la nariz.</p> <p>BRUNO El hombre insólito. Aunque cumple, más o menos, el papel tradicional del gracioso, es de clase alta. Muy alta.</p> <p>CONDUCTOR Hombre con bigote, de risa impertinente y modales bruscos.</p> <p>MARCELINO Entrajable anciano, encargado de un bar.</p> <p>LOCUTOR Presentador <i>standard</i> de un noticiero <i>Standard</i>.</p> <p>PUEBLO Voces en off. Sin orden ni concierto.</p> <p>El conductor, Marcelino y el locutor deben ser interpretados por el actor que hace de Bruno, caracterizado con rasgos convencionales simples de cada uno de los tres personajes.</p> <p>La escenografía debe ser simple, capaz de definir los espacios indicados con elementos conceptuales.</p> <p>Los fragmentos en negrita son apartes: una confesión directa de los pensamientos de los personajes al público.</p>
--	--

Tres

(Marquesina de una parada de autobús., iluminada por una raquítica farola. Jose esperando, aburrido, se asoma esperando ver el autobús a punto de llegar. De repente, vuelve a su posición anterior. Es Eva la que llega)

JOSE: Hola.

EVA: Ah, bola.

(Silencio. Eva da la espalda a Jose. Tras una leve sensación de alivio, ella parece impaciente. Jose parece haber perdido la impaciencia que ahora domina a Eva)

JOSE: Creo que va a tardar. Cuando llegué, se me escapó uno.

EVA: ¿Prin?

JOSE: *(Un poco extrañado, pero entendiendo)* El autobús. Que va a tardar. ¿Tú también coges el 493?

EVA: N.

JOSE: ¿Cómo?

EVA: N. *(Respira hondo)* No. No voy a coger el autobús.

JOSE: Ah.

(Silencio)

EVA: Estoy esperando a alguien.

JOSE: Ah, ya.

(Silencio)

EVA: *(Ganando confianza)* Hace un poco de frío, ¿verdad?

JOSE: *(Observando primero el abrigo de ella y luego a sí mismo, a sus mentirosas mangas cortas)* Sí. Parece que esta noche va a refrescar.

EVA: Aunque a ti te dará igual porque nunca te constipas. *(Le mira. Sonríe a gbie. Jose rie la broma, con algo más que afabilidad. El ruido de un autobús que pasa. Eva echa un vistazo)* ¿Ese no era el 493?

JOSE: ¿El 493? Pues sí. Parece que lo he vuelto a perder.

EVA: ¿Hoy estás poco despierto, eh? *(ora sonriza cómplice)*

JOSE: *(Idem)* Ahora que lo dices, la verdad es que...

(Sin girar la cabeza, Eva ve venir a alguien)

EVA: Mira, ahí está.

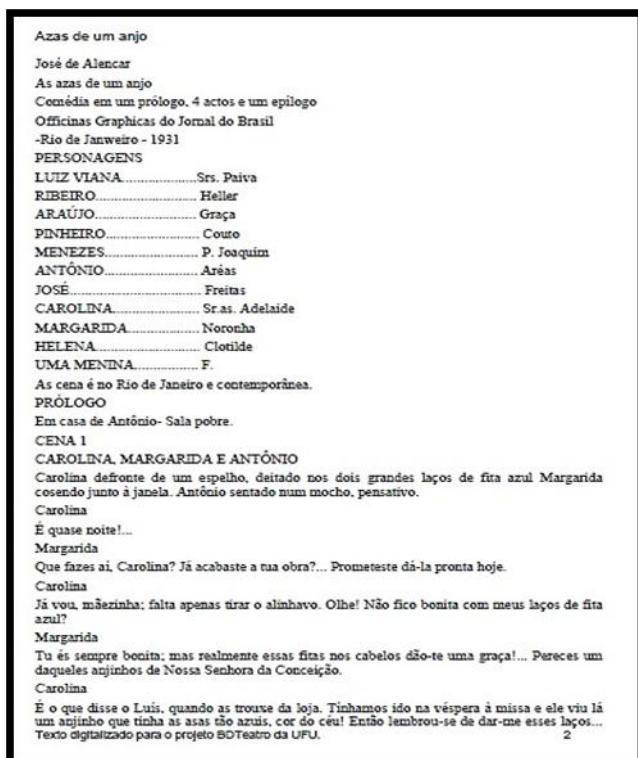
JOSE: *(Decepcionado)* ¿Quién?

(Entra Bruno)

7

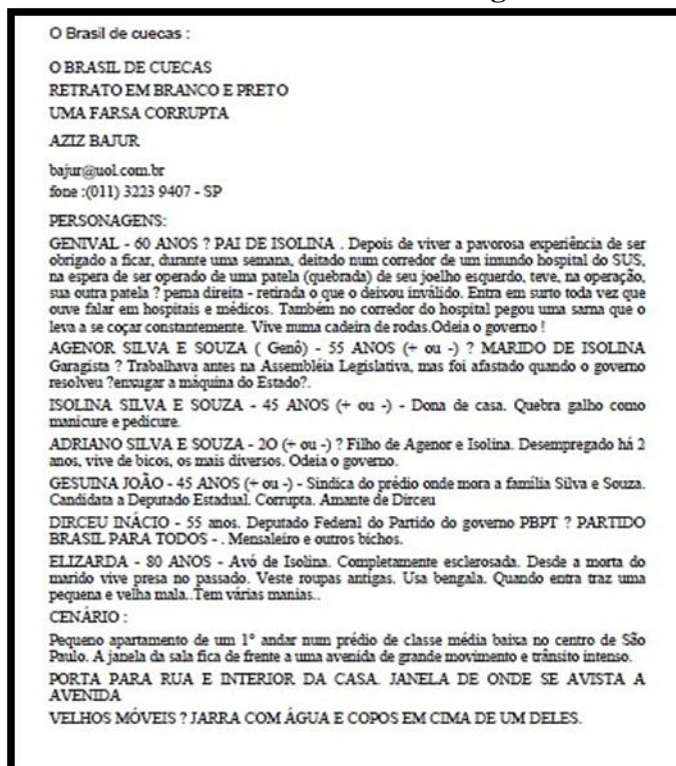
FUENTE: https://biblioteca.ucm.es/escritores/juanpablo_heras/obras/obr287.pdf

TEXTO 3 - Pieza teatral brasileña del siglo XIX



FUENTE:<http://www.bdteatro.ufu.br/download.php?pid=TT00983>.

TEXTO 4 - Pieza teatral brasileña del siglo



XXI

Aziz Bajur

O BRASIL DE CUECAS

A PEÇA COMEÇA COM OS MAIS DIVERSOS E ESTRIDENTES SONS E RUÍDOS VINDOS DA AVENIDA ? (INCLUSIVE COM MÚSICAS DE CAMPANHAS ELEITORAIS)

GENIVAL ESTÁ SENTADO EM SUA CADEIRA DE RODAS EM FRENTE A JANELA. QUE ESTÁ ABERTA. O BARULHO DA RUA, ENSURDECEDOR, INVADE A SALA - (E HORA DO RUSH)

OUIVE-SE A VOZ ALTA DE ISOLINA TENTANDO COBRIR O BARULHO DA RUA.

ISOLINA - Pai... pai... fecha essa janela.

GENIVAL NÃO SE MANIFESTA. CONTINUA OLHANDO

ISOLINA - (OFF) (AOS BERROS) Fecha essa janela, pai...

NADA. POUCO DEPOIS ISOLINA ENTRA NA SALA.

ISOLINA - (AOS GRITOS E ENDO FECHAR A JANELA) O senhor não me ouviu ?

O BARULHO ACABA IMEDIATAMENTE.

ISOLINA- Este barulho deixa qualquer um louco. Como o senhor agüenta ?

GENIVAL - Estava enchendo minha cabeça de barulho pra esquecer minha situação! (MOSTRA AS PERNAS)

ISOLINA- (CARINHOSA) Tenha calma, pai ! O mal já tá feito e o que não tem remédio, remediado está .

GENIVAL- Não está não ! (NERVOSO) Eu ainda vou me vingar desse governo maldito !

ISOLINA- Tá bem, mas agora acalme.

NESTE MOMENTO ENTRAM : ADRIANO ? CARREGANDO A MALA DE ELIZARDA - E LOGO APOS ELA, QUE PARA NA PORTA, E FICA OLHANDO GENIVAL.

ISOLINA- (MUITO SURPRESA) Vô...

ELIZARDA- (PARA ISOLINA) Bons olhos a vejam, netinha(COMOVIDA PARA AGENOR) Filhinho... meu rapagão... foram eles que fizeram isso com você ? Conta pra mamãe. (APROXIMA DELE)

GENIVAL- (ASSUSTADO COM A PRESENÇA DELA) Mãe ??? O que a senhora veio fazer aqui ?

ELIZARDA- Não seja peralta e me responda ! Foram os comunistas, não é ?

ISOLINA- Que isso, vô !

ELIZARDA- (VAI ATÉ GENIVAL E O ABRAÇA E PISA EM SEU PÉ) Coitadinho do meu fedelho. Agora ele vai perder aula.

GENIVAL- Ai, minha perna !

ELIZARDA- Desculpa, filhinho... (TIRANDO UM PIRULITO DO BOLSO) Olha o que a mamãe trouxe pra você.

ISOLINA- (TIRA ELIZARDA DE CIMA DE GENIVAL) Deixa ele sossegado vô. (PARA ADRIANO) Onde você a encontrou ?

Texto digitalizado para o projeto BDTeatro da UFU.

3

FUENTE: <http://www.bdteatro.ufu.br/download.php?pid=TT01024>

A partir de los textos, conteste a las preguntas:

1. ¿A cuál género dramático pertenecen los textos presentados?

<input type="checkbox"/> Tragedia	<input type="checkbox"/> Poesía de Cordel
<input type="checkbox"/> Farsa	<input type="checkbox"/> Tragicomedia
<input type="checkbox"/> Comedia	

2. ¿Quiénes producen los textos? Además, ¿lo producen para un destinatario específico, quién(es) serían?

3. ¿Cuál podría ser el objetivo de los textos?

4. ¿Se identifica la presencia de un narrador en los textos? ¿cómo se presenta el ambiente, personajes, tiempo y espacio en los textos teatrales?

5. ¿Cuál es el período y origen de cada texto? ¿Hay rasgos de estos períodos de tiempo en el lenguaje de los textos? En caso afirmativo, ejemplifíquelos.

-
-
-
6. ¿Se nota alguna diferencia o semejanza en la organización de los textos de diferentes períodos y nacionalidades? En caso afirmativo, ejemplifíquelos. (Por ejemplo, lista de personajes, identificación del autor, presentación de las escenas)

-
-
-
7. ¿Es posible identificar el asunto de los textos de forma explícita? ¿De qué forma podemos inferir o identificar el asunto de los textos?

-
-
-
8. ¿Cuál el tipo de lenguaje presentado en cada texto? ¿Más formal, informal, coloquial, con regionalismos, jergas? Ejemplifique.

-
-
-
9. ¿Cuál la secuencia textual predominante en los textos?

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> descriptiva | <input type="checkbox"/> exposición |
| <input type="checkbox"/> argumentativa | <input type="checkbox"/> instructivo |
| <input type="checkbox"/> narración | <input type="checkbox"/> dialogal |

MÓDULO 4 – ORGANIZACIÓN GENERAL DE LAS PIEZAS TEATRALES

1. Relacione los elementos constitutivos de una pieza teatral:

- (1) Título y Nombre del autor
- (2) Lista de Personajes
- (3) Actos o escenas
- (4) Diálogo
- (5) Monólogo
- (6) Acotación del ambiente (*Didascalias*)

PERSONAJES	
AZUCENA	E. Buschiazzo
DOÑA MÓNICA	O. Rico
LUCILA	S. Parodi
ELIBERTA	A. Argüelles
REGINA	J. Diana
DOCTOR CENTENO	E. Alippi
EL ABUELO	J. Escarsela
DON MAMERTO	J. Mangiante
DON SOFANOR	P. Podestá
DON CÁNDIDO	A. Cuartucci
BALDOMERO	A. García
UN MUCHACHO	N. Lanaro
CARTERO	G. de Cañada

Acción en una ciudad del norte de la república. Época actual.

DECORADO PARA LOS TRES ACTOS

UN ALEGRE PATIO PROVINCIANO, AL FORO, AMPLIO ZAGUÁN. A LA DERECHA, SEGUNDO TÉRMINO, UN AÑEJO "PACARÁ". ENREDADERAS DE MADRESELVAS, GLUCINAS Y JAZMINES DEL CIELO ENTOLDAN EL PATIO. EN ESCENA, PLANTAS EN FLOR EN TINAS Y MACETAS, PREDOMINANDO LOS "MIRASOLES". A LA

antología de obras de teatro argentino

33

PRIMER ACTO

Mañana de verano.

Doña Mónica, Baldomero y Regina.

MÓNICA: *(Limpiando las jaulas y cambiándole el agua)* ¿Y este qué tendrá? Parece enfermito; desde ayer que no canta.

REGINA: *(Sirviendo mate)* Estará con el grano malo.

MÓNICA: Cuidadito con decirle nada a la Azucena; quiere a los pajaros más que a la gente.

BALDOMERO: *(Con una jarra ayudándole)* Se acuerda que cuando se movió la calendario estuvo todo el día sin comer?

MÓNICA: Y también te encargué que no le dijeras nada y te fuiste derecho a contárselo.

CÁNDIDO: La de todos los días, no puede vivir sin comprometer el decoro de la familia. Anoche ha estado de parranda en la Villa, en compañía de otros perdidos como él. Después de chupar y bailar toda la santa noche, se fueron a darles serenatas a todas las viudas de la Villa, y qué serenatas! El loco Robustiano iba adelante con un acordeón viejo. Detrás le seguían Sofanor, el fiato Gumersindo y diez más, todos borrachos y con tachos de kerosene, armando un escándalo descomunal. Después de darles serenatas a tres o cuatro, llegaron a casa de las Villegas que ya estaban prevenidas. No bien comenzó el bochinche del acordeón y de los tachos, cuando desde la azotea les descargaron una lluvia de membrillos por la cabeza. En un minuto, desparramo general. Al fiato Gumersindo, de un membrillazo le asentaron del todo las fiatas. A Sofanor, le pusieron un ojo de color chocolate. En fin, un escándalo mayúsculo.

Doña Mónica, don Cándido y Sofanor.

SOFANOR: Buenos días.

MÓNICA: Buenos días. ¿Cómo has amanecido?

SOFANOR: Muy mal con esta acidez.

MÓNICA: Es que tu estómago Sofanor, es ya una pipa en fermentación.

SOFANOR: ¿Qué quieres decir?

MÓNICA: Que abusas de la bebida, Sofanor; que bebes demasiado.

SOFANOR: Mirá, Mónica, tengamos la fiesta en paz. Hoy he amanecido mal del estómago.

MÓNICA: Y del ojo...

los mirasoles

Julio Sánchez Gardel

2. Lea el diálogo, a seguir, e identifique los interlocutores y la relación que poseen. Luego, escribe en las columnas los elementos del diálogo que se piden:

Expresiones de apertura de una conversación (de carácter fáptico: <i>Hola, Buenos Días, Por favor; ¿Qué tal?, etc.</i>)	Expresiones de cierre de conversación (<i>Adiós, Hasta luego, Me voy, etc.</i>)	Expresiones interaccionales (<i>tales como, pregunta-respuesta, vocativos, Frases hechas, exclamaciones, etc.</i>)

MÓDULO 5: PRONOMBRES DE TRATAMIENTO EN CONTEXTO

1. Lea el siguiente fragmento de obra teatral y subraya los pronombres de tratamiento que aparezcan:

TEXTO 1 – Obra teatral chilena “Pueblecito” – fragmento del Acto Segundo

(Contexto: Rebeca presenta Juan Antonio a su hermana Marta. Juan Antonio y Rebeca son enamorados y siempre vivieron en el pueblo, a la vez que Marta ha llegado en el pueblo después de muchos años viviendo en la capital)

[...]

REBECA.-Juan Antonio, te presento a mi hermana.

MARTA.-Mucho gusto en conocerlo, señor Juan Antonio; acérquese con confianza. ¡Ja ja ja! ¡Qué divertido!

J. ANTONIO.- Servidor de usted, para servirle.

MARTA.- ¿Conque usted es Juan Antonio? Pero ¡qué graciosa es mi hermanita!

REBECA.-Sí... pero... es... que voy a traerte el té.

MARTA.-No faltaría otra cosa. Yo voy a sorprender a la abuelita que me cree dormida.

REBECA.-Pero tú... yo iré.

MARTA.-Nada, nada, yo voy. ¡Qué divertido! ¡Ja ...ja. . ja ! Con su permiso, señor Juan Antonio. ¡Ja ja ja (Mutis izquierda).

J. ANTONIO.--¿Has visto como se ha burlado de mí?

REBECA.-No lo creas, es que ella es así.

J. ANTONIO.-Razón tenía yo a1 no querer venir; los de la ciudad son todos iguales.

REBECA.-Es natural, Juan Antonio, que nosotros les parezcamos ridículos.

J. ANTONIO.-Vos lo encontraréis natural, lo que es de mí no se ríe nadie; si esa es la educación que les dan en la ciudad, con su pan se lo coman.

REBECA.-Si no lo ha hecho con mala intención.

J. ANTONIO.-No tratís de disculparla. Lo que es yo me considero tan digno y honrado como el que más, y desde hoy, no vuelvo a poner los pies en esta casa mientras esté en ella esa señorita.

[...]

Fuente: MOOK, A. Teatro Seleccionado, Pueblecito, 1937, p. 84.

- a) ¿Cuál(es) la(s) forma(s) de tratamiento para el trato de segunda persona del discurso encontradas en el fragmento anterior? Y, ¿por cuál(es) forma(s) de tratamiento se podrían traducir al portugués según el contexto?

- b) ¿Hay cambios de formas de tratamiento entre los interlocutores en el texto 1? Si hay, ¿cuáles son y qué aspectos pueden haber influido en la elección de una forma u otra de tratamiento pronominal?

- c) ¿Las formas de tratamiento encontradas en el texto 1 también se encuentran en el fragmento de pieza teatral para traducción de su grupo? Ejemplifiquen.

- d) En la opinión del grupo, si en el fragmento de pieza teatral que van a traducir hay cambios de pronombres de tratamiento ¿sería posible mantener los cambios de tratamiento en la traducción hacia el portugués brasileño? Justifiquen.

MÓDULO 6: BÚSQUEDAS DE INFORMACIÓN PARA TRADUCIR

1. Busquen en blogs, diccionarios, chats o investigaciones científicas, las repuestas de las preguntas a seguir. Luego, **reúnanlas para compartir con los demás grupos de la asignatura**.
 - a) ¿Cuáles son las formas de tratamiento pronominales para 2º persona utilizadas en el país hispanohablante de su fragmento de pieza teatral? ¿Qué puede influenciar sus usos?
 - b) ¿Cuáles son las formas de tratamiento pronominales para 2º persona en la ciudad del público meta de su traducción? ¿Lo qué puede influenciar sus usos?

Sugerencias de búsqueda:

OLIVEIRA, L.C. “A evolução e o uso dos pronomes de tratamento de segunda pessoa singular no português e no espanhol”. Disponible en: <http://www.letramagna.com/pronomesportespanhol.pdf>

CALDERÓN CAMPOS, M. “Formas de tratamiento”. Disponible en: <https://www.uv.es/aleza/Cap.%204.%20EA%20Formas%20tratamiento.pdf>

SCHERRE, M; YACOVENCO, L. A variação linguística e o papel dos fatores sociais: o gênero do falante em foco. Disponible en: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/abralin/article/view/32348/20548>. (Ver páginas 133-135)

MÓDULO 7: VARIACIÓN EN EL SISTEMA DE TRATAMIENTO PRONOMINAL EN ESPAÑOL (ARGENTINA, CHILE, ESPAÑA, PUERTO RICO, URUGUAY)

1. Las lenguas cambian y evolucionan, incluso la Lengua Española. Lean en el siguiente texto la historia de la forma de tratamiento “vos”. Luego, identifiquen los cambios de valores de la forma vos, tú y usted desde la antigüedad, presentados en el texto.

¡Hola! ¿Qué tal, che? Soy *vos*. No, *vos* no sos yo. Yo soy *vos*. Me llamo *vos* y quiero contarte mi historia, bastante complicada, por cierto. ¿Me escuchás? Mis antepasados son de Roma, de donde salí, primero, a recorrer Europa de la mano del latín, que empezó a "vulgarizarse" y dio lugar a las lenguas romances. A los siglos me "largué" al nuevo mundo, cargado de esperanzas. Pero primero te cuento qué pasó en España. En los siglos XII-XIV tenía el valor de pronombre plural de la lengua de los Césares (*vos* eran los infames Infantes de Carrión) y también valía como pronombre singular de reverencia (*vos* era el honorable Cid). Cuando se hartaron del lío, me pusieron "otros", de donde salió "vosotros" y me sentí vos mismo, al fin. Más aún me quedaban por vivir turbulentos tratos sociolingüísticos a través de los siglos. ¡Qué bien vivía cuando los nobles se hablaban entre sí de *vos*; trataban de *tú* a sus inferiores o a sus iguales mientras que a mí me estaba reservado el trato deferencial. Pero después en el s. XV utilizaban otras fórmulas como *alteza*, *reverencia*, *majestad* y, por supuesto, *vuestra merced* o *vuestra merced*, las que se usaban con la tercera persona singular y darían el *usted* en el XVII. En el XVI intercambiaban *vos* y *tú* y así me fueron restando más y más mi valor de respeto y distinción social hasta que perdí terreno, cuando el *usted* se usó como fórmula de respeto y el *tú* se fortaleció en el trato familiar. ¡El s. XVII fue humillante!: caí en boca de criados y campesinos o sólo lograba aparecer entre amigos íntimos. Finalmente, en el XVIII me eliminaron en España y sólo continuaron mencionándome en usos convencionales o protocolares. Pero para ese entonces, hacía dos siglos mi *vos* gemelo había embarcado en busca de gloria y otras "yerbas". Allí recuperaré mi vitalidad y amor propio, aunque se avecinaban nuevos avatares. Pronto se exportó de España la moda del *tú*, que empezó a desplazarme también aquí, en las capitales de los virreinos de México y Lima y en las Antillas. Por suerte los del Río de la Plata y otros lugares alejaditos no se dejaron encandilar por la moda. En definitiva, a pesar de que la mayor parte de América es *tuteante*, me conservaron en muchas zonas. Es más, fuera de contados países, se escucha *vos* en toda Hispanoamérica, en diferentes clases, con mayor o menor suerte, ya estigmatizado, ya mimado... Bueno, chau. Che, cuidáme ¿no?

Fuente: RAJMIEL, M.C. **El estudio del voseo en clase de español**. ASELE. Actas XI. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0257.pdf.

VOS: _____

TÚ: _____

USTED: _____

2. Vean el video “Formas de Tratamiento” (disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=oeYv3NAPJ7M>) y contesten lo que se pide:

a) ¿Qué es el *ustedeo* y en cuáles situaciones ocurre?

b) ¿Qué es el *tuteo* y cuándo se utiliza?

c) ¿Qué es el *voseo* y en cuáles situaciones ocurre?

d) ¿Estos tres usos de los pronombres pueden ocurrir en un mismo país? ¿Qué piensan?

e) ¿El voseo, el tuteo y el ustedeo figuran en su fragmento de obra teatral?

3. Lean los diálogos e identifiquen en qué situación están los personajes (formal o informal), qué relación hay entre ellos (familiares, jefe y empleado, amigos próximos etc.), y cuál(es) forma(s) de tratamiento utilizan:

Diálogos/ Países	Situación	Relación entre los participantes	Formas de tratamiento utilizadas
<p>Diálogo 1 - Obra Española “El Nido Ajeno” ESCENA IV - DICHOS y MANUEL MANUEL- ¡Salud, hermanos! (al ver á Emilia) Señora... MARÍA - (Presentándoles) Mi hermano Manuel... La señora de Ordóñez, amiga mía de toda la vida... EMILIA -¡Tanto gusto! (Aparte á María) ¡Es muy simpático! JULIÁN - (Entra con el almuerzo) El almuerzo. EMILIA - (Despidiéndose.) Ya tendremos el gusto de verle por casa. Sabe usted que cuenta con unos amigos. (A José Luís) Que usted se mejore (A María, besándola.) Adiós, monísima, no dejes de ir por casa. (sale.)</p>			
<p>Diálogo 2 – Obra Argentina “Los Mirasoles” (Cándido y Mónica - esposos) [...] CÁNDIDO: ¿Barrer yo? MÓNICA: Claro, vos, no hay más remedio, ¡Jesús! No te vas a desdorar. A la Regina y a Baldomero los he mandado a la calle. CÁNDIDO: ¡Que un diputado tenga que hacer semejantes cosas! ¿Qué dirían mis colegas si lo supieran? MÓNICA: ¿Qué van a decir? ¿Sabés vos si sus mujeres no los mandan a hacer otras cosas peores? Agarrá la escoba y andá barriendo. [...]</p>			
<p>Diálogo 3 - Obra Uruguaya “La pobre Gente”</p>			

<p>(Mónica – la madre; Zulma y Raúl - hermanos) ZULMA.- [...] Raúl... ¿Tú acá?... ¿A estas horas?... MÓNICA.- (Igualmente sorprendida.) Muchacho, ¿qué te ha pasado?... ZULMA.- Entrá pues... RAÚL.- ¿No está el viejo? ZULMA.- (Tomándolo de un brazo con violencia.) Entre, pues, amigo... ¿Qué te sucede?... ¡Pronto!... ¡Pronto!... RAÚL.- (Con dificultad.) Me echaron del trabajo... MÓNICA.- ¡Maldito seas!... ZULMA.- (Aparte.) Otra desgracia. ¡Dios Santo! (A RAÚL.) Pero, ¿por qué?... ¿Qué has hecho?... Hablá... y cuidadito con mentir, ¿eh? RAÚL.- Yo no hice nada... Había una güelga, ¿sabés?... de todos los mensajeros y entonces unos muchachos más grandes me dijeron que si no los acompañaba, me la iban a dar de fulján!... MÓNICA.- ¿Y vos?... RAÚL.- Yo les dije que sí...</p>			
<p>Diálogo 4 - Obra Puertorriqueña “El héroe galopante” NEPA.--Te lo juro por mamá. El amor...¡ba! ¿Quién puede responder de que a la larga no se convierta en fastidio o en odio? En cambio, la amistad, nuestra amistad... ¡esa sí que mientras más rancia, como el vino, se vuelve más rica! AMELIA.--Muchacha, tú eres bruja. ¡Si me has curado! ¡Si me has puesto contenta! (La abraza otra vez) DOÑA ROSA.--Nepa y Amelia... ¿no piensan comer? Pero... ¿qué diablos les pasa a estas mujeres? ¿Y usted, Sandoval, qué hace ahí como un espantapájaros?</p>			
<p>Diálogo 5 - Obra Chilena “Pueblecito” (Rebeca y J. Ant. – amigos) REBECA.- ¿Y tú creís que tienen corazón las flores? J. ANTONIO.- ¡Ah! Cierto que dicen que las flores por ser mujeres no tienen corazón. REBECA.-Miren las cosas que dice. Tenemos, y más corazón que ustedes. J. ANTONIO.- ¿Y vos tenís corazón? REBECA.--Sí. J. ANTONIO.- ¿Estás segura? J. ANTONIO.- ¿Querís hacerme el favor de preguntarle si conoce a un tal Juan Antonio? REBECA.-Dice que sí.</p>			

4. En los diálogos de las obras teatrales, presentes en la cuestión 3, hay verbos que acompañan al pronombre *vos*, o sea, las formas verbales voseantes. Luego, repártanlos en el siguiente cuadro y contesten las preguntas a) e b).

Argentina	Uruguay	Chile

a) ¿Notan alguna diferencia entre los verbos del *tuteo* con los del *voseo*? En caso afirmativo, ¿cuál(es)?

b) ¿Las formas del *voseo*, utilizadas en los tres países, son distintas? En caso afirmativo, ¿cuál(es)?

5. El uso de “*ustedes*” y “*vosotros*” como formas de tratamiento para 2º persona del plural es un rasgo lingüístico distintivo entre los países hispanoamericanos y la península hispánica. De este modo, lean, nuevamente, el fragmento para la traducción de su equipo y verifiquen si hay la presencia de esos pronombres. Luego, discutan con los demás grupos qué distinción puede haber entre el uso de esos pronombres en Hispanoamérica y en España.

MÓDULO 8: VARIACIÓN EN EL SISTEMA DE TRATAMIENTO PRONOMINAL EN PORTUGUÉS DE BRASIL (BELEM, BRASILIA, FORTALEZA, FLORIANÓPOLIS, SÃO PAULO)

1. Lean el siguiente texto sobre la evolución de las formas *tu* y *você* en el portugués brasileño. Luego, resuman los cambios de forma y/o valor de los pronombres de tratamiento “*vós*”, “*tu*” y “*você*”.

No português medieval, até o século XIV (Faraco, 1982, p. 185), a forma *vós* tanto podia ser empregada quando havia mais de um interlocutor (correspondendo à noção de 2ª pessoa do plural), como quando, havendo um único interlocutor, de posição social ou hierárquica mais elevada ou por razões de idade, as convenções sociais vigentes exigiam do falante a utilização de uma forma de tratamento respeitosa. O *vós*, nesse caso, era a forma polida de se dirigir ao interlocutor (como acontece ainda hoje em línguas como o francês, em que a oposição *tu/vous* é produtiva: íntimo/formal ou respeitosa). O tratamento com *tu* era reservado para os iguais ou de superior para inferior, sendo, por conseguinte, bem marcado. Para se entender a noção de marca, deve-se levar em conta que uma pessoa não podia empregar *tu* ao se dirigir a outra desconhecida. Isso seria violar as regras de conduta da sociedade da época, por ter a forma *tu* um uso bem específico, em casos bem determinados. Ao contrário, a forma *vós* podia ser empregada mais largamente por não ter restrições de uso, sendo assim menos marcada: não se transgride nenhuma regra social, não se ofende ninguém com um tratamento respeitosa.

Ao lado dessa forma polida de 2ª pessoa, como decorrência de modificações profundas na economia e nas relações sociais na sociedade portuguesa (e, como consequência, nas formas de tratamento para expressar tais relações), no século XIV e sobretudo no século XV, houve a introdução de formas mais respeitosa para se dirigir ao rei: *Vossa Mercê*, *Vossa Senhoria*, *Vossa Alteza*, *Vossa Excelência*, *Vossa Majestade*. Tais construções, por equivalerem a uma locução nominal substantiva, empregavam o verbo na 3ª pessoa: *Vossa* + Nome (observe-se que *vossa* = de *vós*, forma respeitosa de tratamento). [...] Segundo Faraco (1982, p. 191), *Vossa Mercê* e *Vossa Senhoria* são criações tipicamente medievais, que refletem duas das principais instituições medievais: a *mercê* do rei (o qual distribuía a justiça e a proteção real) e o *senhorio*, ou o poder feudal (propriedade de vastos domínios e direito à vassalagem). No entanto, com as modificações havidas na sociedade portuguesa, ambas as formas, em função da alteração de valores que elas expressavam, passaram a ser empregadas como formas habituais de tratamento não-íntimo entre os nobres (isto é, entre iguais), os quais também exigiam essa forma de tratamento respeitosa da parte de pessoas de posição social inferior, quando se dirigiam aos nobres. As pessoas das categorias sociais mais baixas imitavam os nobres e também utilizavam as formas respeitosa na mesma escala, isto é, servos e artesãos se tratavam "respeitosamente" como os nobres o faziam entre si. Assim, tais formas acabaram perdendo seu valor honorífico e, em seguida, passaram, sobretudo *Vossa Mercê*, a ser empregadas por todo mundo.

[...] Essa expansão no uso vai acarretar mudanças de ordem fonética na expressão. Vários autores já se ocuparam das diferentes formas da evolução *Vossa Mercê* > *você* (e por conseguinte *cê*, no PB) no português do Brasil e de Portugal (Nascentes, 1956; Amaral, 1920; Faraco, 1982; Paiva Boléo, 1946; Rodrigues Lapa, 1970; entre outros). É importante destacar que a forma *você*, oriunda de uma forma honorífica, seguiu uma trajetória de modificação de valor ao lado da modificação fonética. No entanto, sempre foi uma forma de se dirigir ao interlocutor (a clássica segunda pessoa): primeiro numa relação de inferior para superior; em seguida numa relação de igual para igual e de superior para inferior, ou, em outras palavras, de um tratamento não-íntimo para um tratamento íntimo.

Fuente: MENON, O. O sistema pronominal do português do Brasil. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/viewFile/19069/12374>.

	Vós	Tu	Você(s)
Português medieval/ antigo			
Português brasileiro atual			

2. Vean el reportaje “Jornal Hoje - Sotaques do Brasil mostra os jeito diferentes de falar brasileiro.” (<https://www.youtube.com/watch?v=HwHfkuRCflc>) y contesta a las preguntas:

a) ¿Todas las regiones brasileñas utilizan el “tu” y el “você” de igual modo? ¿Por qué?

b) Según el reportaje, ¿cuáles son las regiones brasileñas que más utilizan el “tu” ¿En qué contextos se lo utiliza?

3. Observen los siguientes fragmentos de conversaciones actuales de distintas regiones brasileñas. Luego, subrayen las formas de tratamiento pronominal que aparezcan y contesten las preguntas a) y b):

i) “Caraca! Tu é muito chata, brother! Pára de jogar bem, velho! Cê rouba, néh velho? Isso que é o seu problema, você rouba. (**fala brasiliense**, Plano Piloto expandido, Brasília/DF, extraída da amostra de Dias, 2007)” (SCHERRE *et. al.*, 2015, P. 138)

ii) “tu parte o bolo, bota o recheio e depois tu coloca o Leite Moca por cima e salpicas com amendoim. Uma delícia. (**fala catarinense**, extraída de Loregian-Penkal, 2004, p. 20)” (SCHERRE *et. al.*, 2015, P. 138)

iii) “(1) Onde é que tu vais? Aonde é que tu vais com isso? [024-QMS] / (2)... então tu vais viajar, [024 - QMS] / Tu vai viajar? Pra ondi tu vai? [024 - QMS]” (**fala paraense**, extraída de Costa (2013, p. 43))

iv) “Inf.1: tu não convida nem a mulher pra ir:: jogar é::...
Inf.2: na::m.. tu é doído é má... boto ela lá pra casa da mãe dela má...” (**fala fortalezense**, extraída da amostra de Guimarães (2014, p. 114))

v) “não sei se vocês conhecem Cabo Frio... cê num acha que o lugar assim é muito pobre?...”(fala paulista, extraída de Nascimento (2011, p. 140))

A) En muchas regiones brasileñas el “você” es de uso predominante para las situaciones de intimidad o informalidad. Entre los fragmentos de conversaciones presentados, en cuáles se presentó el pronombre “você” y sus variantes como forma de tratamiento? Además, ¿hay alternancias con el pronombre “tu”?

B) Y ustedes, ¿en cuáles situaciones utilizan el “tu”, el “você” o el “senhor”? En sus opiniones, ¿Qué aspectos pueden influenciar los usos de una forma u otra?

C) Y a la hora de traducir, ¿les parece adecuado utilizar la forma de tratamiento más corriente en la región del público meta de su traducción? ¿Por qué?

MÓDULO 9: ANÁLISIS DE LA VARIACIÓN EN LOS USOS DE LAS FORMAS DE TRATAMIENTO EN PIEZAS TEATRALES Y TRADUCCIÓN

1. Lean los diálogos de obras teatrales, presentadas a seguir. Luego, a partir de sus informaciones contextuales y de la relación entre los personajes o contexto de interacción, relacione las dos columnas del cuadro, según los usos de los pronombres de tratamiento utilizados. Después, contesten a las preguntas a), b) y c):

a) ¿Cómo se dan los usos de las formas de tratamiento en la obra teatral de su grupo, según la cuestión anterior?

b) ¿Estos usos se encuentran en el fragmento para la traducción de su grupo? Ejemplifiquen.

c) Llevando en cuenta los usos de las formas de tratamiento en el país de la obra original en español y en la región brasileña del público meta para la traducción de su grupo, ¿cuáles son las formas de tratamiento que utilizarían en la traducción al portugués brasileño?

	Diálogos	Usos de las formas de tratamiento
1	<p>España – El nido ajeno (Jacinto Benavente) – Contexto: Emilia visita su amiga María, charlan sobre las novedades de sus familias.</p> <p>[...] EMILIA. - ¿Cómo estás, querida? MARÍA. - ¿Hace mucho que me aguardabas? EMILIA. - Un instante. Ya sé que estáis buenos, que llegó tu cuñado. MARÍA. - ¿Y tu marido y los chicos? EMILIA. - Buenos, todos buenos. Fernando muy ocupado. Ya vendrá conmigo a saludar a tu hermano político...Tú apenas le conocías, ¿verdad? MARÍA.- Le conocí cuando éramos niños. Ya sabes que su familia y la mía estaban muy unidas; su padre y el mío eran socios. Pero Manuel marchó de España tan joven... No esperábamos volverle a ver.</p>	<p>Para el tratamiento de intimidad o confianza en singular, se utiliza el “tú” o el “vos”, aunque haya mezclas entre tuteo y voseo (Tú llegái, tú comí) en el habla de los jóvenes. Para el tratamiento de formalidad o respeto, se utiliza el “usted”. Y, en plural para todos los contextos se da el uso de “ustedes”.</p>
2	<p>Puerto Rico – El héroe galopante (Nemesio Canales) – Contexto: D. Miguel y Doña Rosa son los padres de Nepa y Arturo.</p> <p>[...] D. MIGUEL.--(Furioso). Pues si no es usted un caballero... ¡me caso con Cristóbal!..., en esta sala no tienen entrada sino los caballeros. DOÑA ROSA.--Miguel, ¿qué estás diciendo? No seas ridículo... D. MIGUEL.--¡Calle usted, señora! No me obligue a recordarle, ¡me caso con Cristóbal!, que yo soy el que lleva aquí los pantalones. NEPA.--¡Ya, ya salieron los pantalones! Es la</p>	<p>Para el tratamiento de intimidad, en singular, se utiliza el “vos” y para el trato de confianza el “tú”. El “usted” se usa para el tratamiento de formalidad o respeto. Existe un escalón de intimidad hacia la formalidad entre los interlocutores (vos tenés – tú tenés – usted tiene). Y, en plural para todos los contextos se da el uso de “ustedes”.</p>

	<p>última razón de los caballeros. ¿No está usted conforme con lo que yo, el caballero, niego o afirmo? ¡Pues aquí están mis pantalones!</p> <p>ARTURO.--Nepa, no te consiento que le faltes al respeto a papá. [...]</p>	
3	<p>Uruguay – La pobre gente (Florencio Sánchez) – Contexto: Mónica es la madre de Zulma y Raúl.</p> <p>[...] RAÚL.- (Con dificultad.) Me echaron del trabajo...</p> <p>MÓNICA.- ¡Maldito seas!...</p> <p>ZULMA.- (Aparte.) Otra desgracia. ¡Dios Santo! (A RAÚL.) Pero, ¿por qué?... ¿Qué has hecho?... Hablá... y cuidadito con mentir, ¿eh?</p> <p>RAÚL.- Yo no hice nada... Había una güelga, ¿sabés?... de todos los mensajeros y entonces unos muchachos más grandes me dijeron que si no los acompañaba, me la iban a dar de fulján!...</p> <p>MÓNICA.- ¿Y vos?...</p> <p>RAÚL.- Yo les dije que sí... [...]</p>	<p>Para el tratamiento de intimidad o confianza en singular, se utiliza el “tú” y en plural el “vosotros”. Y, para el tratamiento de formalidad o respeto, se utiliza el “usted” en singular y “ustedes” en plural.</p>
4	<p>Chile – Pueblecito (Armando Mook) – Contexto: Rita es madre de Rebeca; J. Antonio es amigo de Rebeca y están enamorados. Viven en el campo.</p> <p>[...] RITA.- (Entrando). ¿No se ha levantado?</p> <p>REBECA.- ¿quiere usted que vaya a ver si algo se le ofrece?</p> <p>RITA.- No, la pobrecita estará cansada. Espera que llame y me avisas.</p> <p>REBECA.- Bueno. (Mutis Rita, izquierda. Rebeca yendo a la puerta). Ya está bueno, Juan Antonio, no cortís más.</p> <p>J. ANTONIO.- (Llegando por foro, con un manojo) Mira que están bien bonitas. Mira, ésta se parece a ti.</p> <p>REBECA.- Cállate, tonto, no digas disparates.</p> <p>[...] J. ANTONIO.- ¿y tú, Rebeca qué decís tú? [...]</p>	<p>Para el tratamiento de intimidad o confianza en singular, se utiliza el “vos”. Y, para el tratamiento de formalidad o respeto se utiliza el “usted”. En plural para todos los contextos, se da el uso de “ustedes”.</p>
5	<p>Argentina – Los mirasoles (Julio Sánchez Gardel) – Contexto: Mónica y Cándido son una pareja; Sofanor y Cándido son hermanos y nietos del Abuelo.</p> <p>MÓNICA: ¿Y si usted se engañara, abuelo? [...]</p> <p>[...] CÁNDIDO: Abuelo, respeto sus opiniones, pero debo hacerle constar que no estoy de acuerdo con ellas. (Mutis por segunda izquierda).</p> <p>ABUELO: ¡Qué has de estar vos de acuerdo conmigo si no lo has estado nunca con el sentido común! (Mutis a la quinta. Pausa).</p> <p>SOFANOR: ¡Pobre Azucena!</p> <p>MÓNICA: ¡Dios quiera que se equivoque el abuelo! (Don Mamerto llama a la puerta.)</p> <p>SOFANOR: Ahí está don Mamerto.</p> <p>MÓNICA: Recibilo vos. [...]</p>	<p>Para el tratamiento de intimidad o confianza en singular, se utiliza el “tú”. Y, para el tratamiento de formalidad o respeto se utiliza el “usted”, aunque este pueda ser usado en contexto de enfado o pautado por el sexo del interlocutor. En plural para todos los contextos, se da el uso de “ustedes”.</p>

MÓDULO 10: TRADUCCIÓN ESPAÑOL-PORTUGUÉS - LENGUAJE, FORMAS DE TRATAMIENTO Y VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN OBRAS TEATRALES

1. El blog “**Traduciendo el Teatro Hispánico**” divulga traducciones de fragmentos de obras teatrales hispánicas del siglo XIX al portugués brasileño actual de diversas regiones. No obstante, antes de publicar la traducción del fragmento completo, los traductores deben enviar al blog la traducción de un pequeño pasaje del texto. De esta forma, llevando en cuenta los diálogos presentados en el módulo anterior y los usos de las formas de tratamiento de la Lengua Española, traduzcan el diálogo referente a su obra teatral para el portugués brasileño, según el público meta elegido por su equipo. Luego, envíen la traducción al blog (<http://traduccionyteatrohispanico.blogspot.com.br/>) en el espacio destinado para eso.

APÊNDICE E - FICHA DE REVISÃO TEXTUAL

Ficha de revisión textual – Traducción del fragmento de obra teatral

1. Antes de entregar las traducciones finales para el Blog “Traduciendo el Teatro Hispánico, reevalúan sus textos según el cuadro de análisis de Nord (2012). Verifiquen si han hecho las adaptaciones necesarias al encargo de traducción, por ejemplo, si han contemplado los rasgos lingüísticos/culturales del público meta de la traducción, su medio, tiempo y lugar. Además, verifiquen si han respetado las características del género pieza teatral. Luego, si notan alguna falta o error, apúntenlas abajo y reescriban el texto.

Preguntas para orientar la evaluación	Evaluación del texto	
1. ¿La traducción está adecuada a su encargo de traducción (divulgar fragmentos de obras teatrales hispánicas del siglo XIX o XX para brasileños, de distintas regiones, del siglo XXI, en un blog)?	() Sí	() No, reescribiré
2. ¿El texto está adecuado para ser publicado en un blog?	() Sí	() No, reescribiré
3. ¿El lenguaje del texto está adecuado a su público meta? ¿Correspondiendo al tiempo y lugar?	() Sí	() No, reescribiré
4. ¿Han contemplado la variación lingüística en las formas de tratamiento pronominales en la traducción?	() Sí	() No, reescribiré
5. ¿Han observado las características del género “pieza teatral” en el texto meta?	() Sí	() No, reescribiré

ANEXO A – PROGRAMA DA DISCIPLINA

1. Curso: Licenciatura Noturna em Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas.		2. Código: 76	
3. Modalidade(s): Bacharelado		Licenciatura	
Profissional		Tecnólogo	
4. Currículo (Ano/Semestre): 2009.2			
5. Turno(s): Diurno		Vespertino	Noturno
6. Unidade Acadêmica: CENTRO DE HUMANIDADES			
7. Departamento: Letras Estrangeiras			
8. Código PROGRAD:		9. Nome da Disciplina:	
		INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA	
10. Pré-Requisito(s):		Sem Pré-Requisito	
11. Carga Horária/Número de créditos:			
Duração em semanas	Carga Horária Semanal 02 horas/aula		Carga Horária Total 32
16	Teóricas: 24	Práticas: 08	32
Número de Créditos: 02		Semestre:	
12. Caráter de Oferta da Disciplina:			
Obrigatória:		Optativa:	X
13. Regime da Disciplina:			
Anual:		Semestral:	X
14. Justificativa:			
Esta disciplina justifica-se pela necessidade de propiciar ao aluno da licenciatura em Língua Espanhola, em sua formação acadêmica, o conhecimento de noções básicas sobre o processo tradutório, considerando os vários modos de pensar a tradução e seus desdobramentos linguísticos, culturais, ideológicos e políticos.			
15. Ementa:			
Noções básicas para uma reflexão teórico-prática sobre o processo de tradução.			
16. Descrição do Conteúdo:			
Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	Nº de Horas-aulas	
Tradução: Definição e tipologia	1ª / 2ª	04	
O Processo tradutório	3ª / 4ª	04	
Processos e técnicas de tradução	6ª / 7ª	04	
Problemas gerais de tradução	9ª / 11ª	06	
Problemas de tradução em Espanhol	12ª/14ª	06	
Unidades e Assuntos das Aulas Práticas	Semana	Nº de Horas-aulas	

Práticas de tradução	5ª	02
Práticas de tradução	8ª / 15ª	04
Avaliação Escrita	16ª	02

17. Bibliografía Básica:
<p>BERNÁRDEZ, Enrique; CANTERA ORTIZ DE URBINA, Jesús; CORTÉS VÁZQUEZ, Luis et alii. Problemas de la traducción: Mesa Redonda ¾ 1983. Madrid, Fundación Alfonso X El Sabio, 1987.</p> <p>HURTADO ALBIR, Amparo; BREHM CRIPPS, Justine; CIVERA GARCÍA, Pilar et alii. Enseñar a traducir. (Direc. de Amparo Hurtado Albir). Madrid, Edelsa/Grupo Didascalía, 1999. [Col. Investigación Didáctica].</p> <p>MAILLOT, Jean. A tradução científica e técnica. (Trad. de Paulo Rónai, do original francês La traduction scientifique et technique). São Paulo/Brasília, McGraw-Hill do Brasil/Universidade de Brasília, 1975.</p> <p>VÁZQUEZ-AYORA, Gerardo. Introducción a la traductología. Washington, Georgetown University, 1977.</p> <p>VEGA, Miguel Ángel. (Ed.). Textos clásicos de teoría de la traducción. Madrid, Cátedra, 1994. [Col. Lingüística].</p> <p>WANDRUSZKA, Mario. Nuestros idioma: Comparables e incomparables. (Trad. de Elena Bombín, del original alemán Sprache ¾ Vergleichbar Und Unvergleichlich). Madrid, Gredos, 1976. v. I. [Col. Biblioteca Románica Hispánica. II. Estudios y Ensayos, 253].</p> <p>_____. Nuestros idioma: Comparables e incomparables. (Trad. de Elena Bombín, del original alemán Sprache ¾ Vergleichbar Und Unvergleichlich). Madrid, Gredos, 1976. v. II. [Col. Biblioteca Románica Hispánica. II. Estudios y Ensayos, 253].</p>

18. Bibliografía Complementar:
<p>CATFORD, John Cunnison. Una teoría de la traducción. (Trad. de Francisco Rivera, del original inglés A linguistic Theory of Translation). Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central, 1970.</p> <p>GARCÍA YEBRA, Valentín. En torno a la traducción. 2. ed. Madrid, Gredos, 1983. 398 p. [Col. Biblioteca Románica Hispánica (II. Estudios y Ensayos, 53)].</p> <p>_____. Teoría y práctica de la traducción. 2. ed. Madrid, Gredos, 1984. 2. v. [Col. Biblioteca Románica Hispánica (III. Manuales, 53)].</p> <p>_____. Traducción: Historia y teoría. Madrid, Gredos, 1994. [Col. Biblioteca Románica Hispánica (II. Estudios y Ensayos)].</p> <p>MARGOT, Jean-Claude. Traducir sin traicionar. (Trad. de Rufino Godoy, del original francés Traduire sans trahir). Madrid, Cristiandad, 1986. [Col. Biblia y Lenguaje].</p> <p>MOUNIN, George. Problemas teóricos de la traducción. (Trad. sin mención del nombre del autor, del original francés Les Problèmes Théoriques de la traduction). Madrid, Gredos, 1977.</p> <p>NEWMARK, Peter. Manual de traducción. (Trad. de Virgilio Moya, del original inglés A Textbook of Translation). Madrid, Cátedra, 1987. [Col. Lingüística].</p> <p>NIDA, Eugene A. & TABER, Charles R. La traducción: Teoría y práctica. (Trad. Y adap. Española de A. de la Fuente Adáñez, del original inglés The Theory and Practice of Translation). Madrid, Cristiandad, 1986. [Col. Biblia y Lenguaje].</p> <p>RODRÍGUEZ MONROY, Amalia. El saber del traductor. [S.l.], Montesinos/Literatura & Ciencia/Dirección General del Libro/Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Educación y Cultura, 1999. [Col. Ensayo].</p> <p>STEEL, Brian. Ejercicios de traducción del español. Madrid, Edelsa/Grupo Didascalía, 1997. [Col. Investigación Didáctica].</p> <p>STEINER, George. Después de Babel. (Trad. de Adolfo Castañón & Aurelio Major, del original inglés After Babel: Aspects of Language and Translation). 2. ed. Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1995.. [Sec. Lengua y Estudios Literarios].</p> <p>WILLS, Wolfram. La ciencia de la traducción: Problemas y métodos. (Trad. de Gerda Ober Kirchner & Sandra Franco, del original alemán Übersetzungswissenschaft: Probleme Und Methoden). Méjico, Universidad Nacional Autónoma de Méjico, 1988. [Col. Coordinación de Humanidades].</p> <p>ZARO, Juan de Jesús & TRUMAN, Michel. Manual de traducción/A Manual of Translation. Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1999.</p>
19. Avaliação da Aprendizagem:
<p>Será realizada conforme previsto no Regimento Geral da UFC: Realização de duas avaliações parciais (AP) e uma final (AF). As formas de avaliação serão definidas pelo professor da disciplina.</p>

20. Observações:

21. Aprovação do Colegiado da Coordenação do Curso:	
Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____	Data de Aprovação: ____/____/_____
_____ Coordenador(a) de curso (Assinatura e Carimbo)	

22. Aprovação do Colegiado Departamental:	
Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____	Data de Aprovação: ____/____/_____
_____ Chefe(a) do Departamento (Assinatura e Carimbo)	

23. Aprovação do Conselho de Centro/Faculdade/Instituto/Campus:	
Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____	Data de Aprovação: ____/____/_____
_____ Diretor(a) (Assinatura e Carimbo)	

24. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Ensino:	
Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____	Data de Aprovação: ____/____/_____
_____ Presidente(a) do Conselho (Assinatura e Carimbo)	

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TRADUÇÃO DE TEXTOS TEATRAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO USO DAS FORMAS DE TRATAMENTO EM ESPANHOL PARA APRENDIZES BRASILEIROS

Pesquisador: Livya Lea de Oliveira Pereira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 47085215.3.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER:

Número do Parecer: 1.233.790

Apresentação do Projeto: A pesquisa parte da hipótese de que o uso da tradução, através de sequências didáticas com textos teatrais, pode contribuir à reflexão sobre a variação linguística nas formas de tratamento do espanhol e do português em diferentes níveis de aprendizagem, uma vez que considerar a variação na prática tradutória recupera valores culturais e sociais. O objetivo é o de analisar as contribuições da atividade tradutória para o ensino da variação linguística no tocante ao uso das formas de tratamento do espanhol e do português em diferentes níveis de aprendizagem. Esta pesquisa está caracterizada como uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo interpretativista e descritiva; metodologia esta, que guiará os procedimentos metodológicos desde a coleta até a análise dos dados. Propõe a elaboração e implementação de duas sequências didáticas com a tradução de fragmentos de peças teatrais em língua espanhola e em língua portuguesa, com alunos da Licenciatura em Letras Espanhol de semestre inicial e avançado. As traduções originadas deste processo, juntamente com os textos originais, formarão o corpus da pesquisa. Além disso, serão utilizados dois instrumentos que auxiliarão a coleta de dados, a saber: um teste de sondagem e um questionário.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as contribuições da atividade tradutória para o ensino da variação linguística, no tocante ao uso das formas de tratamento do espanhol e do português em diferentes níveis de aprendizagem.

Objetivo Secundário: a. elaborar duas sequências didáticas com a tradução de fragmentos de peças teatrais para o ensino da variação linguística nas formas de tratamento do espanhol e português em dois grupos de aprendizes: inicial e avançado. b. identificar os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos no uso das formas sob análise, em ambas as línguas; c. examinar as opções tradutórias realizadas por cada grupo de alunos nas duas etapas da sequência didática, considerando o fenômeno de variação linguística; d. analisar de que forma o uso da tradução, a partir da perspectiva funcionalista, pode contribuir para o ensino da variação linguística no que tange ao uso das formas de tratamento pronominais do espanhol e português.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O estudo não produz riscos físico, biológicos, ou de qualquer outra espécie. É possível que pareça estranho a algum participante a ponto de mostrar resistência ao seu uso ou preconceito. Porém, ao abordar os sujeitos do estudo, a pesquisadora irá esclarecer todos os propósitos da pesquisa, inclusive sua justificativa, baseada em Estudos da Tradução, a fim de que a participação dos sujeitos seja consciente e espontânea.

Benefícios: A realização de uma prática pedagógica com o uso da tradução, como fonte de pesquisa, com o suporte de teorias atuais do âmbito da Tradução, Ensino de Línguas e Sociolinguística Educacional, contribuirá para o avanço da área e para a prática pedagógica dos futuros professores. Propiciará analisar o real potencial do uso da tradução para o ensino da variação linguística nas formas de tratamento da língua espanhola. Traz a baila, a relevância do papel da tradução, atualmente, como estratégia ou procedimento no processo de aprendizado de Língua Estrangeira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considero a pesquisa em pauta, bastante interessante principalmente, porque trará à tona uma discussão que havia sido encerrada com o desenvolvimento de abordagens de práticas pedagógicas no ensino de língua estrangeira, centradas na oralidade. Isso ocasionou estigmas e desvalorização da tradução em sala de aula, por meio da Abordagem Gramática e Tradução, a qual era utilizada de forma mecânica e literal, objetivando o aprendizado de regras gramaticais. Entretanto, justifica a pesquisadora, que devido aos avanços nos Estudos da Tradução, atualmente, várias pesquisas apontam vantagens quanto a seu uso no aprendizado de línguas, pela relevância do fundo sociocultural na atividade tradutora e a importância da variação linguística no texto original e no traduzido. Assim, propõe buscar formas de aliar o processo tradutório ao ensino

de casos concretos de variação linguística do espanhol a futuros professores desta língua espanhola, uma vez que, o conhecimento da diversidade linguística é orientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com isso, estará contribuindo para a desmistificação acerca do uso de atividade tradutória.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Foram todos apresentados e estão corretos obedecendo à normas.

Recomendações: Que os resultados da pesquisa sejam divulgados no âmbito do Departamento para que também possa trazer contribuições às outras áreas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: A solicitação é pertinente não contendo nenhuma inadequação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	A u t o	Situação
Outros	FICHA DE SONDAAGEM E QUESTIONÁRIO.pdf	27/06/2015 10:18:59		Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto scaneada.pdf	27/06/2015 10:15:17		Aceito
Informações Básicas do	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_541778.pdf	27/06/2015 11:03:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.pdf	07/07/2015 15:42:06		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto atualizado - Comitê de ética.pdf	07/07/2015 15:43:40		Aceito
Outros	Declaração de concordância.pdf	07/07/2015 15:46:11		Aceito
Outros	Declaração de Cronograma.pdf	07/07/2015 15:46:47		Aceito
Outros	Declaração de orçamento.pdf	07/07/2015 15:47:25		Aceito
Outros	Termo de compromisso orientador..pdf	07/07/2015 15:49:16		Aceito
Outros	Termo de compromisso da aluna pesquisadora.pdf	07/07/2015 15:50:06		Aceito
Outros	Termo de autorização da pesquisa.pdf	07/07/2015 15:51:01		Aceito
Outros	Carta ao CEP.pdf	07/07/2015 15:51:45		Aceito
Outros	Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Livya Lea de Oliveira Pereira).pdf	07/07/2015 21:24:02		Aceito
Informações Básicas do	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_541778.pdf	07/07/2015 21:28:13		Aceito

Situação do Parecer: Aprovado.

Necessita Apreciação da CONEP: Não.

FORTALEZA, 17 de Setembro de 2015

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

ANEXO C – ANÁLISE PRÉ-TRADUTÓRIA DOS GRUPOS DE PARTICIPANTES

Análise pré-tradutória do G-I

MODELO DE ANÁLISIS PRÉ-TRANSLATORIO DE NORD (2012)

	<i>Texto espanhol</i> PERFIL DEL TEXTO BASE	<i>publicação</i> TRANSFERENCIA	PERFIL DEL TEXTO META
A. FACTORES EXTRATEXTUALES			
EMISOR	Jacinto Benavente	Jacinto Benavente	Jacinto Benavente
INTENCIÓN	Comprar con el teatro condicionado por el gusto burgués, de carácter conservador.	Adaptación para o público paulista	Adaptar do peça para o público paulistano.
RECEPTOR	Público burgués español.	Público Paulistano	Público paulistano
MEDIO	Texto Escrito	Ambiente virtual	Ambiente virtual
LUGAR	Teatro de la Comedia	Brasileiro, cidadãos paulistas	Cidade de São Paulo
TIEMPO	6 de octubre de 1894	Primavera de 2015	Produção: Primavera de 2015.
MOTIVO	Acaban con el tipo de teatro retórico y melodramático	Divulgar peças hispánicas	Divulgar peças hispánicas.
FUNCIÓN	Entretener con a comedia o público burgués español.	Entretener con a comedia o público paulistano	Entretener con a comedia o público paulistano
B. FACTORES INTRATEXTUALES			
TEMA	La desconianza de José con su mujer y con su hermano		José desconza de sua esposa com seu irmão.
CONTENIDO	Legada de el cuñado de Maria para se hospedar en su casa y las visitas de Emilia		Chegada de Manuel para se hospedar na casa de Maria. As visitas de Emilia.
PRESUPOSICIONES	Hay palabras como REAL, que se refiere al teatro y que el lector no comprenderá si no hay explicaciones.		Palavras como REAL, refere-se ao teatro. É necessário ter um contexto pois isoladamente não dá para c
COMPOSICIÓN	→ Comedia tres actos, en prosa		Comédia de três atos, em prosa.
ELEMENTOS NO VERBALES	No hay elementos		Não há elementos
LÉXICO	Castellano del siglo XIX y denotativo	Expressões paulistas	Brasileiro, século XXI, 2015.
SINTÁXIS	Frases cortas y entrecontadas, paréntesis		Frases curtas e entrecontadas, parênteses
SUPRASEGMENTALES			
C. EFECTO COMUNICATIVO			
EFFECTO	Entretener con la comedia el público burgués		Entretener con a comédia o público paulistano

De que autor se trata?

Análise pré-tradutória do G-II

MODELO DE ANÁLISIS PRÉ-TRANSLATORIO DE NORD (2012)

	PERFIL DEL TEXTO BASE	TRANSFERENCIA	PERFIL DEL TEXTO META
A. FACTORES EXTRATEXTUALES			
EMISOR	Nemesio R. Canales	AÑADIR NOMBRE Y APELLIDO DE LOS TRADUCTORES	Nemesio R. Canales
INTENCIÓN	DESPIERTAR REFLEXIÓN DE CUESTIONES SOCIALES ATRAVÉS DE LA COMEDIA	HABLAR DE ESTAS CUESTIONES EN OTRA REGIÓN Y TIEMPO	Entretenimiento con el público de la región sul.
RECEPTOR	LA POBLACIÓN PUERTO RICANA	AGREGAR DATOS CULTURALES LOCALES AL TEXTO	PÚBLICO DE LA REGIÓN DE SUL
MEDIO	IMPRESO	PUBLICAR EN UN BLOG COLOCANDO UN LINK CON EL TEXTO ORIGINAL	VIRTUAL
LUGAR	SAN JUAN, PUERTO RICO	CAMBIA NOMBRES SEGUNDO A LA VARIETAD LINGÜÍSTICA DE LA REGIÓN	PORTO ALEGRE
TIEMPO	SIGLO XX	CAMBIA CARACTERÍSTICAS DEL PASADO PARA NUESTRA ACTUALIDAD	SIGLO XXI AÑOS CORRIENTES
MOTIVO	CRÍTICA SOCIAL	INFORMAR OBJETIVOS EN LA INTRODUCCIÓN DEL TEXTO	DIVULGAR LAS DISCUSIONES DEL PASADO CON UNA NUEVA LENGUAJE
FUNCIÓN	DIVULGAR SITUACIONES SOCIALES ATRAVÉS DE UN DIALOGO ORAL	INFORMACIÓN PRIORITARIA	ENTRETENIMIENTO DESPIERTAR REFLEXIÓN
B. FACTORES INTRATEXTUALES			
TEMA	HOMOGENEO E TEMATICAMENTE COERENTE, ESTA VINCULADO A UN CONTEXTO SOCIAL FAMILIAR	CAMBIA LOS COSTUMBRES PARA LOS RECEPTORES	MOMENTOS Y SITUACIONES DE LA HISTORIA DOS PERSONAJES...
CONTENIDO	TEXTO COERENTE E COESO CON EL TEMA SITUACIÓN DEL COTIDIANO	ATENCIÓN A CUESTIONES CULTURALES ACTUALES	ANÁLISIS DEL TEXTO CUANTO AL CONTENIDO MANTIENDO LA COERENCIA
PRESUPOSICIONES	Se puede ser comprendido por el público así como el autor se propone	Traducir a la lengua brasileña manteniendo la comprensión contextual	EL TEXTO DEBE CONTINUAR SENDO COMPRENDIDO POR EL PÚBLICO META
COMPOSICIÓN	Organización teatral con cenas y diálogos	mejorar los segmentos del texto para más fácil comprensión	Se mantiene igual a la composición del texto original siendo más clara posible
ELEMENTOS NO VERBALES LÉXICO	No hay imágenes solo elementos verbales Lenguaje formal	REDUCIR REDUNDANCIAS PARA MEJOR COMPRENSIÓN ADAPTAR LEXICO A LENGUAJE DEL SIGLO ACTUAL	Se mantiene los elementos verbales con algunas alteraciones Lenguaje brasileña lexico actual y adaptada a región sul.
SINTÁXIS	ORACIONES EXTENSAS CON MUCHOS PARENTESIS	Simplificar sintaxis PARA SUPRIMIR EL TAMAÑO DE LAS FRASES	SINTÁXIS MAS CORTAS NO MUY COMPLETA
SUPRASEGMENTALES	ninguno NINGUNO	PUEDE SUBRAYAR NOMBRES	TEXTO CON ALGUNOS DESTACOS GRÁFICOS PARA MEJOR LEEBILIDAD
C. EFECTO COMUNICATIVO			
EFFECTO	REFLECTIR SOBRE LO QUE ES UN HOMBRE IDEAL	Atracción	

Análise pré-tradutória do G-III

MODELO DE ANÁLISIS PRÉ-TRANSLATORIO DE NORD (2012)

12^{va} SITUACIÃO
BAS

	PERFIL DEL TEXTO BASE	TRANSFERENCIA	PERFIL DEL TEXTO META
2º TEXTO ORIGINAL. FACTORES EXTRATEXTUALES			
EMISOR	Armand Moock	Añadir nombre de los traductores	Armond Moock
INTENCIÓN	Influencia de la capital para el campo	Mostrar las diferencias de la ciudad para el campo	Influencia de la ciudad para el campo
RECEPTOR	Públicos del siglo XIX	Facilitar la comprensión de la cultura.	Públicos de Brasil de 1900-XXI
MEDIO	Impreso y escrito	linguagem, links.	Virtual (internet)
LUGAR	Santiago de Chile	funções guia: nomes em português	Brasília - Brasil
TIEMPO	1937	controlar validade de los informaciones	2015
MOTIVO	Regreso al campo después de vivir en la ciudad	Añadir información texto TB en TM	Adaptación de obra enseñada
FUNCIÓN	Entretención (igual)	Mantener a função original	entretimento (igual)
B. FACTORES INTRATEXTUALES			
TEMA	diferencia de la vida capitalina para a la vida campesina	Diferencias culturales	diferença de vida da capital da vida campestre.
CONTENIDO	• Valle central de Chile • Vida cotidiana	localidade, n.º de personagens.	• vida atual (contemporânea) de uma cidade grande.
PRESUPOSICIONES	• Si, el lector puede saber dónde se pasa la historia	Dixar claro o lugar e o tempo	Si, hacer que lectores entiendan de términos claros
COMPOSICIÓN	• Ensenos, actos, diálogos • teatral	• somente diálogos	• diálogos
ELEMENTOS NO VERBALES	no	não	não
LÉXICO	Variedad campesina chilena • vos • gueno	• mismo valor lingüístico (semántico)	Variedad urbana de Brasilia
SINTÁXIS	frase corta, duas na	• Buscar valor morfosintático	Sim.
SUPRASEGMENTALES	Frases exclamativas, interjecciones, que sugieren pensamientos.	Sim/ Igual	Sim.
C. EFECTO COMUNICATIVO			
EFFECTO	Entretener y pasar diferencias culturales.	Mantener el efecto del TB	Igual

Análise pré-tradutória do G-IV

MODELO DE ANÁLISIS PRÉ-TRANSLATORIO DE NORD(2012)

	PERFIL DEL TEXTO BASE	TRANSFERENCIA	PERFIL DEL TEXTO META
A. FACTORES EXTRATEXTUALES			
EMISOR	Julio Sanchez Gardel	Añadir nombre y apellidos de los traductores de eso	J. Sanchez Gardel(CA) A. Viana, A. Almeida, P. Pereira, M. Joice, J. Santos(T)
INTENCIÓN	Enfrentamiento de culturas y clases sociales diferentes	Hablar de estas cuestiones con adaptación al tiempo y región de lengua meta	Enfrentamiento de culturas y clases sociales diferentes con adaptación lingüística para São Paulo en el siglo XXI
RECEPTOR	Espectador teatral	hacer adaptación para São Paulo en 2015	lector del blog
MEDIO	impreso	intención de mayor divulgación y para hacer evaluación de la asignatura de Traducción	Virtual
LUGAR	Argentina	mantener las localizaciones y cambiar solo artículos y preposiciones si necesario	Argentina
TIEMPO	Siglo XIX	mantener las características de época e explicar particularidades en notas si necesario	Siglo XIX (hacer cambios solo si muy necesario)
MOTIVO	Crítica social	informar los objetivos en una introducción	Divulgación
FUNCIÓN	Entretener y criticar las costumbres	Hacer correspondencias características de obras teatrales cómicas de Argentina para la lengua portuguesa solo si necesario en notas explicativas	Cambiar palabras excepcionalmente o escribir notas explicativas manteniendo la información y crítica de las costumbres
B. FACTORES INTRATEXTUALES			
TEMA	Comedia de costumbres provinciana	acortar distancias culturales para los receptores meta solo si necesario	Comedia de costumbres provinciana
CONTENIDO	Romance entre una chica de la provincia y un chico de la capital	acortar distancias culturales para los receptores meta solo si necesario	Romance entre una chica de la provincia y un chico de la capital
PRESUPOSICIONES	Buenos Aires	no necesita explicaciones culturales o de nombres	Se presupone que Buenos Aires es de conocimiento del público del texto meta
COMPOSICIONES	Estructura de texto teatral	mantener la misma composición	Estructura de texto teatral
ELEM. NO VERBALES	No hay	-	No hay
LÉXICOS	Uso del voseo castellano provinciano	Utilizar formas de tratamiento que se aproximan del uso del voseo	Portugués brasileño
SINTÁXIS	Uso demasiado de frases exclamativas	Mantener la misma forma de expresión de los personajes del texto base	Utilizar las mismas sintaxis del texto original
SUPRASEGMENTALES			
C. EFECTO COMUNICATIVO			
EFECTO	Cómico que aborda una cuestión social	Procurar formas para mantener el mismo efecto	Permanecer con la misma esencia del texto base

ANEXO D – PRODUÇÃO INICIAL DA SD
1º TRADUÇÃO DO G-I

O ninho alheio

Cena II

Emília e Maria

Emília: Como você está, querida?

Maria: Faz muito tempo que me esperava?

Emília: Um momento. Já sei que estão bem, que chegou teu cunhado.

Maria: E teu marido e os meninos?

Emília: Bem, todos bem. Fernando está muito ocupado. Já virá comigo para saudar o teu irmão político... Tu apenas o conhecias, verdade?

Maria: O conheci quando eramos criança. Já sabe que sua família e a minha eram muito próximas; Seu pai e o meu eram sócios. Mas Manuel foi embora da Espanha tão jovem... Não esperávamos voltar a vê-lo.

Emília: Dizem que fez dinheiro por essas terras.

Maria: Uma grande fortuna! Ele é muito empreendedor, a sorte o tem favorecido...

Emília: Continua solteiro, claro.

Maria: E sem intenção de se casar, segundo ele.

Emília: Um tio rico e solteirão! Mas e vocês o que pensam? Não tenham decoro se não o presenteará com uma dúzia de sobrinhos... Se não quiserem incomodá-lo, em casa há quatro e ali não há dinheiro, nem herança em perspectiva... Tudo anda bem!

Maria: Manuel é Jovem e não lhe faltará opções!

Emília: Assim que o descobrirem em Madrid vocês o escondam. Sorte das mães que tem uma filha! O papel do homem, tem subido muito. Antes, uma jovem mais ou menos bonita, a certa idade, não faltava-lhe pretendentes, bom ou mau. Equivalíamos ao mesmo valor, porém agora, filha, em troca está nas nuvens. As mães deveriam fazer um empréstimo ao estrangeiro.

Maria: Que fato!

Emília: E como vai sua vida? Você assinou o Real?

Maria: Não. Para quê? Ano passado fomos três noites em toda a temporada; É jogar dinheiro fora. José Luis está delicado, não tem humor nem vontade de se vestir, ele se cansa de tudo... Já sabes como é ele.

Emília: Sim.. porém, minha filha, vocês fazem uma vida muito triste... Trancados entre quatro paredes. Nem sequer receberam ninguém.

Maria: A tudo se acostuma, e eu não estou acostumada a me divertir muito. Bem o sabes você; Na minha casa acontecia o mesmo.

Emília: Na tua casa nem sequer tinha uma reunião entre amigos aos sábados, Jogava-se ao Julepe, tomava-se chocolate, iam nossos namorados.

Maria: Nosso maridos agora.

Emília: E o teu foi o primeiro e o único. Você sempre foi tão formal! Eu pousei como uma mariposa um pouco, com aquele sevilhano. Se lembra? Se tivesse me casado com ele me exibiria. Que vida deu a sua pobre mulher! Nós não podemos reclamar. Tivemos sucesso

Maria: Parecem casamentos tão infelizes!

Emília: Ui! É um horror... E eles que, na aparência são muito felizes e se alguém for olhar...
Que brincos tão bonitos!

Maria: Presente do meu cunhado.

Emília: Preciosas perolas! Filha, gente rica...

Maria: Oh! Trouxe para mim preciosidades... Já verás...(Dá onze horas)

Emília: Onze horas e seu marido não chegou! (Soa a campainha)

Maria: Já chegou. (Toca um timbre)

Emília: A mesma pontualidade! (Julián entra)

Maria (A Julián) : Veja se o senhor Manuel já se levantou e em seguida sirva o almoço, (Julián sai. A Emília) Quer almoçar?

Emília: Não, já estou indo embora. Bom andaria aquele se eu faltasse! Vim para te convidar ao teatro. Temos ingressos para a estreia desta noite.

Maria: Não sei se José Luís querará que saíamos... Já te avisarei.

Cena III

José Luís e Elas

José: Bom dia.

Emília: Você chegou a tempo.

José (sentando-se à mesa): Atrasei-me um pouco. Você quer almoçar?

Emília: Jesus! Que não se esfrie! São onze em ponto. Quis dizer que chegava a tempo de aceitar um convite para a estreia desta noite. Maria não se atreve a me dar sua palavra sem contar com você.

José: Qualquer um poderia dizer que sou um tirano.

Emília: Você não é um tirano. Ninguém disse isso. Mas Maria é uma esposa exemplar e cumpre muito bem aquelas miudezas da epístola, que nem todas guardamos pontualmente... "A mulher não vai sair de casa sem a permissão do marido".

José (A Maria): Quer ir?

Maria: Se você for...

José: Não estou bem. Esta manhã tive um ataque de Bólis.

Maria: Então ficamos em casa. (A Emília) Já o escutou.
[...]

1º TRADUÇÃO DO G-II

O HERÓI GALANTEADOR

D. MIGUEL: (Furioso). Bem, se você não é um cavalheiro... Caso-me com Cristóball... E saia, que neste quarto só existem entradas para cavalheiros

DONA ROSA: Miguel, que está dizendo? Não seja ridículo...

D. MIGUEL: Rua, senhora! Não me faça lembrá-la. Caso-me com Cristóball, E no mais, lembre-se que sou eu quem manda por aqui.

NEPA: Já, já eles deixarão de lado suas calças! É a última razão para os cavalheiros. Não estás satisfeito com o que eu, o cavalheiro, nego ou afirmo? Então, aqui estão minhas calças!

ARTURO: Nepa, não te permito desrespeitar o papai dessa forma.

NEPA: Ele é que não nos respeita, a mim ou a mamãe, só porque somos mulheres. Além disso, eu não dou o meu respeito de graça, assim como você o faz. Troco, inclusive, por outro igual dado a mim, porém, não o presenteio de jeito nenhum.

ARTURO: Sua malcriada! Aqui se faz a vontade de papai, e se ele e o senhor...

NEPA: Pois o Senhor é o nosso convidado, e eu não permito que se cometam grosserias contra ele.

DONA ROSA: (Ao ouvir um sino supostamente chamando-os à mesa). Oh, a mesa já está servida! Deixemos esse fuxico de lado e vamos.

NEPA: Tudo bem! Sandoval, dá-me o braço. Vamos a...

D. MIGUEL: (Feito um louco). Já disse, caramba, o Senhor ... (NEPA). Mas o que você pensa, menina?

SANDOVAL: Senhores...Don Miguel está certo. Já estou indo e não se fala mais sobre esse assunto. Tenho uma fome de javali e comeria um piano, se possível... mas, já que não me querem por aqui... Adeus, Dona Rosa, Nepa. (Os outros saem desfilando sem saudar uns aos outros. Nepa, muito abatida, reclina-se calada sobre o piano e olha Sandoval com olhos de apaixonada)

AMELIA: (Entregando o chapéu a Sandoval). O quê? Já vai embora sem me dizer nada? Venha aqui amanhã e falaremos. Já estou indo dormir. Suponho que o que eu tenha dito foi em um acesso de mau humor...

SANDOVAL: Bem, querida, e em um acesso de bom humor, digo-lhe que está tudo bem e que iremos continuar sendo amigos tanto quanto antes... mas para ser franco contigo... Como posso te dizer? Nada! Que entre uma luta contra toda a família Regúlez, e uma ameaça de casamento pendurada sobre a minha cabeça ... Eu prefiro o combate! Sendo assim, adeus, Nena... (Sandoval tenta cumprimentar Amélia, porém, ela nota algo de estranho no seu olhar com relação à Nepa).

AMELIA: Ah, patife, agora me caiu a ficha! Não comigo, mas com ela, sim.

SANDOVAL: Com quem?

AMELIA: (Enojada). Com quem havia de ser? Com Nepa! Eu não sou cega. Atreva-se a negá-lo!

SANDOVAL: Mas se eu não tenho nada...! Quero dizer, sim, nego veemente isto... Claro! Eu... (De repente, olhando para Nepa). Nepa, minha amiga, você que pensa e que sente e que fala tão bem, fale-nos algo e nos tire dessa escuridão. Diga que sim ... ou que não ... e assim será. Já não posso mais.

NEPA: (Como quem acaba de acordar bruscamente de um sonho e em direção a eles bem afligida). Eu? A que ponto chegamos. Nós duas como rivais! Quem poderia sequer sonhar! Há tempos atrás ... você se lembra?, Contrastando ideais, você sonhando com um herói idealizado pelo seu valor, por sua inteligência. Agora ele veio e mudou todo o seu conceito... e incendiou o meu. E... Nelly, querida, tem que enfrentar este conflito sem prejudicar a nossa amizade. Não podemos evitar o que está acontecendo, mas podemos confiar e ser sinceras e nobre uma com a outra... Um esforço! Vamos lá! Começarei eu. Sim, Sandoval, eu te quero, sinto-me sua e o sinto meu pela lei da afinidade. (Sandoval vai fazer um movimento, mas ela o detém com um gesto).

AMELIA: Veja, eu sabia! Pude lê-lo em seus olhos.

NEPA: Mas, eu é que sei! Amélia, mesmo sentindo uma vertigem estranha, não deixo de experimentar a repugnância... Imagine você, uma troca vil de um amor, que talvez seja passageiro, por... sua amizade, Nelly, que tenho há tanto tempo. Você sabe que a minha vingança de não poder amar mais ninguém, consistiu sempre em amá-las cada vez mais forte, você e mamãe. Portanto... não se fale mais nisso. Ainda que não tenha esperança, você antes de mim e mais nada, sendo feliz, eu serei também. .

AMELIA: (Apoiando-se nos braços de Nepa e soluçando). Nepa, Nepa, alma minha! Realmente você prefere minha amizade ao amor?

NEPA: Juro pela mamãe. O amor! (enojada e irônica) Bah! Quem pode responder que, eventualmente, não se converterá em tédio ou em ódio? Em compensação, a amizade, a nossa amizade... isso sim, que pode ser tão rançosa quanto o vinho mas que volta cada vez mais forte.

AMELIA: Garota, você é uma bruxa. Acabou por me curar! Tornou-me mais feliz! (Abraça-a novamente)

DONA ROSA: Nepa e Amélia... não gostariam de comer? Mas... que diabos está se passando com essas mulheres? E você, Sandoval, que está fazendo aí como um espantalho?

SANDOVAL: Meditando, Dona Rosa, sobre a natureza efêmera das pompas humanas. Não faz um segundo eu rebolava aqui feliz, testemunhando, sem esconder uma certa humilhação, como essas duas gurias lutavam por minha posse, como se eu fosse uma linda bolsa de mão. Bem, agora... como você vê! Nenhuma das duas fazem caso algum de mim. Mas, enfim! É verdade que hoje estou com sorte, pois o perigo de que me salvei nesta manhã não é nada comparado com o de agora. Porque eu te juro, Dona Rosa da minha alma, que este frouxo infeliz teria sucumbido sem remédio algum...

1º TRADUÇÃO DO G-III

[...]

Rebeca. – Ontem quando a Marta chegou te procurei por todos os lados

J. Antonio. – Eu estava escondido

Rebeca. – Caipira! Então você não viu ela?

J. Antonio. – kkkk! Vi sim

Rebeca. – Psiu! Não ria tão alto

J. Antonio. – kkk! Ok são bem elegantes, por isso eu não tive coragem de me aproximar, e também tinha muita gente.

Rebeca. – E você gostou dela?

J. Antonio. – Ahh! Mais ou menos. Muita mania, muita lábia, muita... Ahh!... Coisas da cidade!

Rebeca. – Olhem que vaidosa!

J. Antonio. – Eu gosto mais de você.

Rebeca. – Para, engraçadinho.

J. Antonio. – Além do mais, tem cara de orgulhosa.

Rebeca. – Orgulhosa! Não é nada disso. É muito boa... Já viu como é comigo, me beijou e me abraçou

J. Antonio. – Olhem, que engraçado, é tua irmã.

Rebeca. – Mas ela é uma senhorita, estudou nos melhores colégios de Brasília... Olha todas as malas que trouxe: Tudo é roupa sua, cheias de bordados e fitas, se você visse.

J. Antonio – Ui!

Rebeca. – Não pegue, se você visse as anáguas, as camisas.

J. Antonio. – Sim que veria!

Rebeca. – Olha o guarda sol

J. Antonio. – Que bem nos vemos aqui

Rebeca. – Sabe de uma coisa? Não colocamos flores.

J. Antonio. – Verdade

Rebeca. – Ela gosta muito de flores. Anda vai cortar algumas rosas no jardim.

J. Antonio. – Ta bom.

Rebeca. – Mas que não sejam feias, escolhe com cuidado.

J. Antonio. – Sim, sim, não recomende tanto, eu sei escolher.

Rita. – Ela não se levantou?

Rebeca. – A senhora quer que eu veja se ela quer algo?

Rita. – Não. A bichinha deve estar cansada. Espera que ela chame aí você me avisa.

Rebeca. – Ok. Já está bom J. Antonio, não corte mais.

J. Antonio. – Olha como essas estão bonitas. Olha, essa parece com você.

Rebeca. – Cala boca, tonto, não diga besteira.

J. Antonio. – Besteira!...Iguazinha a ti, rosadinha como tuas bochechas e teus lábios.

Rebeca. – Você é louco.

J. Antonio. – Muitas vezes também pensei isso. Olha a carinha que ela tem, igual a você quando está brava comigo, tenho vontade de abrir pra ver o coração.

Rebeca. – E você acha que as flores têm coração?

J. Antonio. – Ahh! É verdade que dizem que as flores por serem mulheres não têm coração.

Rebeca. – Ola as coisas que você diz. Temos sim, e mais coração que vocês.

J. Antonio – E você tem coração?

Rebeca. – Sim

J. Antonio. – Tem certeza?

J. Antonio. – Quer fazer o favor de perguntar se ele conhece um tal J. Antonio?

Rebeca. – Ele disse que sim

J. Antonio. – E gosta dele?

Rebeca. – Disse que essa pergunta é muito indiscreta.

J. Antonio – E você, Rebeca o que você diz?

Rebeca. – Eu, J. Antonio. Eu digo o mesmo que ele. Bom, vamos ajeitar as flores. Me dá.

J. Antonio. – Não, até que você me responda.

Rebeca. – Já respondi. Me dá que já ta ficando tarde.

J. Antonio. – Não, não, não

Rebeca. – Ta bom, sim, sim, muito

J. Antonio. – Ahh! Assim sim. Toma.

Rebeca. – Mas conste que eu só disse pra que você me desse as flores.

J. Antonio. – Trapaceira!

1º TRADUÇÃO DO G-IV

TEXTO ORIGINAL “LOS MIRASOLES” – Fragmento del Acto 2 – página 69-71.

Os girassóis (Texto Meta voltado para São Paulo, dias atuais)

Dona Mônica, Sr. Cândido, Sofanor e o Avô

MÔNICA: E aí? Que vocês acham do casal? Ah! Eu estou adorando. Parece que finalmente Açucena conseguiu encontrar alguém do seu agrado.

CÂNDIDO: É claro. Porque o doutor Centeno não daria tanta atenção a ela se não estivesse apaixonado.

MÔNICA: Esse é o sonho que ela teve a vida toda: casar com um homem assim, tão culto, tão distinto, com condições de fazer todos os gostos e caprichos dela.

SOFANOR: Hoje a tarde no passeio inteiro ele só falou dela.

CÂNDIDO: O que ele te disse?

SOFANOR: Que estava admirado de encontrar uma garota como Açucena aqui, nessa cidade.

MÔNICA: Ontem ele deu de presente a ela uma joia com suas iniciais.

SOFANOR: Ele perguntou também se ela não teve outros pretendentes.

CÂNDIDO: E o que você respondeu?

SOFANOR: Que ela nunca deu atenção a nada além dos pássaros.

MÔNICA: E o que mais ele lhe disse?

SOFANOR: Que Açucena se destacaria muito em Buenos Aires porque é muito linda e inteligente.

MÔNICA: E a Açucena, não viu como ela mudou? Se arruma todo dia. Antes parecia chateada com tudo, de dia falando com os pássaros e a noite com a lua.

CÂNDIDO: Ela não lhe disse nada se já se declarou para o doutor Centeno?

MÔNICA: Não me disse nada. A coitada já está tão iludida. Em todo lugar só se fala dela. Que deus a proteja.

CÂNDIDO: E você, vovô. Por que está tão calado? O que o senhor acha?

AVÔ: Penso que vocês estão enchendo a cabeça da pobrezinha com ilusões que acho que não vão acontecer jamais.

CÂNDIDO: O que, vovô?

AVÔ: Vou explicar. Não acho que o doutor Centeno se case com Açucena.

CÂNDIDO: Por que, vovô?

AVÔ: Porque o doutor Centeno tem aspirações políticas e sociais muito grandes e acho que com Açucena ele não vai conseguir realiza-las.

CÂNDIDO: Mas se ele gosta dela...

SOFANOR: Claro, o amor! Você conhece a força do amor, vô.

AVÔ: Não. A vida do doutor Centeno tem outras exigências mais fortes que o amor.

MÔNICA: E se você estiver enganado, vovô?

CÂNDIDO: Pode estar enganado!

SOFANOR: Claro!

AVÔ: Eu não estou enganado. Eu daria tudo, até os poucos dias que me restam de vida para ver Açucena feliz e contente, mas não, não estou enganado. A coitadinha. Ele irá embora, ela vai viver a espera dele, com a cabeça em Buenos Aires, vivendo por ele e para ele, atormentada pelas lembranças e definhando de amor. E, quando pouco a pouco ela for enxergando a verdade, a mentira de todos os seus sonhos, quando compreender que desperdiçou sua vida, seus melhores anos esperando por alguém que partiu, o que vocês acham que será dela, dessa pobre menina? Vocês entendem dessa dor silenciosa, resignada, dos que passam a vida esperando algo que não chega? Que não chega nunca, nem com a morte? Pobrezinha da menina! Pobrezinha da menina! (Pequena pausa)

CÂNDIDO: Avô, respeito sua opinião, mas devo dizer e quero que saiba que não concordo. (Saída pela segunda esquerda).

AVÔ: Como que vai concordar comigo se nunca esteve no juízo certo?

SOFANOR: Pobre Açucena!

MÔNICA: Deus queira que o vovô esteja errado!

Sr. Mamerto bate à porta.

SOFANOR: Olha aí o seu Mamerto!

MÔNICA: Receba ele.

SOFANOR: E o que eu digo?

MÔNICA: Diz qualquer coisa, dê esperança para o caso de o vovô ter razão! (Saída muito rápida pela segunda esquerda).

ANEXO E – PRODUÇÃO FINAL DA SD

• 2º TRADUÇÃO DO G-I

O NINHO ALHEIO

Cena II

Emília e Maria

Emília: Como vai, querida?

Maria: Faz tempo que tá me esperando?

Emília: Um pouco. Já sei que tá tudo bem, teu cunhado veio.

Maria: E o pessoal?

Emília: tudo bem. Fernando está na correria. Depois chega comigo para cumprimentar o teu irmão político... Só conhecia ele de vista, verdade?

Maria: O conheci de criança. Era todo mundo próximo; Seu pai e o meu eram sócios. Mas Manuel foi embora da Espanha moleque... Não esperava voltar a vê-lo.

Emília: Dizem que ganhou muita grana.

Maria: Uma grande fortuna! Ele é muito empreendedor, sortudo...

Emília: Continua solteiro, claro.

Maria: E sem intenção de se amarrar, segundo ele.

Emília: Um cara rico e solteirão! Mas e vocês pensam o que? Vocês não têm vergonha de não lhe arrumarem uma dúzia de sobrinhos... Se não quiserem lhe encher, em casa há quatro e tudo duro, nem grana, nem perspectiva... Tudo anda bem!

Maria: Manuel é novo e não lhe falta opções!

Emília: Assim que o descobrirem em Madrid vocês o escondam. Sorte das mães que tem uma filha! O dote do homem subiu muito. Antes, uma jovem não muito bonita, de certa idade, bem ou mal, não lhe faltava pretendentes. Antes nos cortejávamos aos pares, porém agora, filha, tá osso. As mães deveriam fazer uns empréstimos internacionais.

Maria: verdade!

Emília: E aí, como vai indo? Você assinou o Real* ?

Maria: Não. Para quê? Ano passado fomos três noites em toda a temporada; É jogar dinheiro fora. José Luis está estressado, zoad, ele se cansa de tudo... Já viu como é ele.

Emília: Sim.. porém, minha filha, vocês estão muito fechados... Trancados entre quatro paredes. Nem sequer recebem ninguém.

Maria: Acostuma e eu não sou baladeira. Você sabe; Na minha casa todo mundo é assim.

Emília: Na tua casa nem te encontro aos sábados, a gente jogava cartas, bebia chocolate, nossos namorados também iam.

Maria: Nosso maridos agora.

Emília: E o teu foi o primeiro e o único. Você sempre foi tão formal! Eu curti um pouco, com aquele sevilhano. Se lembra? Se tivesse me casado com ele me ferrava. Fudeu a sua pobre mulher! Não podemos reclamar. Nos demos bem.

Maria: Parece um casamento tão infeliz!

Emília: Meu! É um horror... é um casamento de fachada, se alguém olhar de perto... Que brincos bonitos!

Maria: Presente do meu cunhado.

Emília: Preciosas pérolas! Meu, gente rica...

Maria: Oh! Me trouxe um monte de coisa... Depois mostro... (Dá onze horas)

Emília: Onze horas e seu marido não chegou! (Soa a campainha)

Maria: Já chegou. (Toca um timbre)

Emília: Pontual como sempre! (Julián entra)

Maria (A Julián): Veja se o senhor Manuel já se levantou e em seguida sirva o almoço, (Julián sai. A Emília) Quer almoçar?

Emília: Não, já vou embora. Bem andaria aquele se eu faltasse! Vim para te chamar para o teatro. Temos ingressos para a estreia desta noite.

Maria: Não sei se José Luís quer ir... Te aviso.

Cena III

José Luís e Elas

José: Bom dia.

Emília: Você chegou a tempo.

José (sentando-se à mesa): Atrasei. Você quer almoçar?

Emília: Jesus! Que não gele! São onze em ponto. Quis dizer que você chegou a tempo de aceitar um convite para a estreia desta noite. Maria acha que tem que falar com você antes.

José: Qualquer um poderia dizer que sou um tirano.

Emília: Você não é um tirano. Ninguém disse isso. Mas Maria é uma esposa exemplar e cumpre muito bem as regras, que nem todas guardamos cumprimos... “A mulher não vai sair de casa sem a permissão do marido”.

José (A Maria): Quer ir?

Maria: Se você for...

José: Não estou bem. Esta manhã tive dor de estômago.

Maria: Então ficamos em casa. (A Emília) Já o escutou. [...]

Traducido por: G-I.

• 2º TRADUÇÃO DO G-II

O HERÓI GALANTEADOR

(Fragmento do último ato da peça El héroe galopante (Nemesio R. Canales), traduzido por G-II) Para o público de Florianópolis.

D. MIGUEL: (Furioso). Bem, se você não é um cavalheiro... barbaridade!... neste quarto só existem entradas para cavalheiros

DONA ROSA: Miguel, que estás dizendo? Não sejas ridículo...

D. MIGUEL: Cala-te, senhora! Não me faça lembrá-la. Putz! E no mais, lembre-se que sou eu quem manda por aqui.

NEPA: Já, já eles deixarão de lado suas calças! É a última razão para os cavalheiros. Não estás satisfeito com o que eu, o cavalheiro, nego ou afirmo? Então, aqui estão minhas calças!

ARTURO: Nepa, não te permito desrespeitar o papai dessa forma.

NEPA: Ele é que não nos respeita, a mim ou a mamãe, só porque somos mulheres. Além disso, eu não dou o meu respeito de graça, assim como você dá o seu. Troco, inclusive, por outro igual dado a mim, porém, não o presenteio de jeito nenhum.

ARTURO: Sua malcriada! Aqui se faz a vontade de papai, e se ele e o senhor...

NEPA: Pois o Senhor é o nosso convidado, e eu não permito que se cometam grosserias contra ele.

DONA ROSA: (Ao ouvir um sino supostamente chamando-os à mesa). Oh, a mesa já está servida! Deixemos essa conversa furada de lado e vamos.

NEPA: Tudo bem! Sandoval, dá-me o braço. Vamos a...

D. MIGUEL: (Feito um louco). Já disse, caramba, o Senhor ... (NEPA). Mas o que tu pensas, menina?

SANDOVAL: Senhores...Don Miguel está certo. Já estou indo e não se fala mais sobre esse assunto. Estou faminto e comeria um boi, se possível... mas, já que não me querem por aqui... Adeus, Dona Rosa, Nepa. (Os outros saem desfilando sem saudar uns aos outros. Nepa, muito abatida, reclinou-se calada sobre o piano e olha Sandoval com olhos de apaixonada)

AMELIA: (Entregando o chapéu a Sandoval). O quê, tu vais embora sem me dizer nada? Venhas aqui amanhã e falaremos. Já estou indo dormir. Suponho que o que eu tenha dito foi em um acesso de mau humor...

SANDOVAL: Bem, querida, e em um acesso de bom humor, digo-lhe que está tudo bem e que iremos continuar sendo amigos tanto quanto antes... mas para ser franco contigo... Como posso te dizer? Nada! Que entre uma luta contra toda a família Regúlez, e uma ameaça de casamento pendurada sobre a minha cabeça ... Eu prefiro o combate! Sendo assim, adeus, guria... (Sandoval tenta cumprimentar Amélia, porém, ela nota algo de estranho no seu olhar com relação à Nepa).

AMELIA: Ah, pilantra, me caiu a ficha! Não comigo, mas com ela, sim.

SANDOVAL: Com quem?

AMELIA: (Enojada). Com quem havia de ser? Com Nepa! Eu não sou cega. Atreva-se a negá-lo!

SANDOVAL: Mas se eu não tenho nada...! Quero dizer, sim, nego veemente isto... Claro! Eu... (De repente, olhando para Nepa). Nepa, minha amiga, tu que sentes, que pensas, que falas tão bem, diga-nos algo e nos tire dessa escuridão. Diga que sim ... ou que não ... e assim será. Já não posso mais.

NEPA: (Como quem acaba de acordar bruscamente de um sonho e em direção a eles bem afligida). Eu? A que ponto chegamos. Nós duas como rivais! Quem poderia sequer sonhar! Há tempos... tu lembras?, Contrastando ideais, tu sonhavas com um herói idealizado por seu valor, e eu por sua inteligência. Agora ele veio e mudou todo o seu conceito... e incendiou o meu. E... Nelly, querida, tem que enfrentar este conflito sem prejudicar a nossa amizade. Não podemos evitar o que está acontecendo, mas podemos confiar e ser sinceras e nobre uma com a outra... Um esforço! Vamos lá! Começarei eu. Sim, Sandoval, eu te quero, sinto-me sua e o sinto meu pela

lei da afinidade. (Sandoval vai fazer um movimento, mas ela o detém com um gesto).

AMELIA: Veja, eu sabia! Pude lê-lo em seus olhos.

NEPA: Amélia, mas pelo que sei, mesmo sentindo uma vertigem estranha, não deixo de experimentar a repugnância... Imagine você, uma troca vil de um amor, que talvez seja passageiro, por... sua amizade, Nelly, que tenho há tanto tempo. Tu sabes que a minha vingança de não poder amar mais ninguém, consistiu sempre em amá-las cada vez mais forte, tu e mamãe. Portanto... não se fale mais nisso. Ainda que não tenhas esperança, antes de mim e mais nada, tu sendo feliz, eu serei também.

AMELIA: (Apoiando-se aos braços de Nepa e soluçando). Nepa, Nepa, alma minha! Realmente você prefere minha amizade ao teu amor?

NEPA: Juro pela mamãe. O amor! (enojada e irônica) Bah! Quem pode responder que, eventualmente, não se converterá em tédio ou em ódio? Em compensação, a amizade, a nossa amizade... isso sim, que pode ser tão rançosa quanto o vinho mas que volta cada vez mais forte.

AMELIA: Garota, você é uma bruxa. Acabou por me curar! Tornou-me mais feliz! (Abraça-a novamente)

DONA ROSA: Nepa e Amélia... não gostariam de comer? Mas... que diabos está se passando com essas mulheres? E tu, Sandoval, o que fazes aí como um espantalho?

SANDOVAL: Meditando, Dona Rosa, sobre a natureza efêmera das pompas humanas. Não faz um segundo eu rebojava aqui feliz, testemunhando, sem esconder uma certa humilhação, como essas duas gurias lutavam por minha posse, como se eu fosse uma linda bolsa de mão. Bem, agora... como tu vês! Nenhuma das duas fazem caso algum de mim. Mas, enfim! É verdade que hoje estou com sorte, pois o perigo de que me salvei nesta manhã não é nada comparado com o de agora. Porque eu juro, Dona Rosa da minha alma, que este frouxo infeliz teria sucumbido sem remédio algum...

2º TRADUÇÃO DO G-III

Tradução do segundo ato da obra teatral chilena Pueblecito.

Traduzido do espanhol para português. (Público de Brasília). Tradutores: G-III.

TÍTULO: PUEBLECITO

[...]Rebeca. – Ontem quando a Marta chegou te procurei por todos os lados.

J. Antonio. – Eu estava escondido.

Rebeca. – Caipira! Então cê não viu ela?

J. Antonio. – hahaha! Vi sim.

Rebeca. – Psiu! Não ria tão alto.

J. Antonio. – hahaha! (Tapando a boca) bom, é que são bem elegantes, por isso eu não tive coragem de me aproximar, e também tinha muita gente.

Rebeca. – E cê gostou dela?

J. Antonio. – Ahh! Mais ou menos. Muita mania, muita lábia, muita... Ahh!... Coisas da cidade!

Rebeca. – Olhem que vaidosa!

J. Antonio. – Eu gosto mais de ti.

Rebeca. – Para, engraçadinho.

J. Antonio. – Além do mais, tem cara de orgulhosa.

Rebeca. - Orgulhosa! Não é nada disso. É muito boa... Já viu como é comigo, me beijou e me abraçou.

J. Antonio. – Olhem, que engraçado, é tua irmã.

Rebeca. – Mas ela é uma senhorita, estudou nos melhores colégios de Brasília... Olha todas as malas que trouxe: Tudo roupa dela, cheias de bordados e fitas, se cê visse.

J. Antonio – Ui!

Rebeca. – Não pegue, se cê visse as anáguas, as camisas.

J. Antonio. – Sim que veria!

Rebeca. – Olha a sombrinha. (Rebeca abre a sombrinha). Juan Antonio se põe debaixo.

J. Antonio. – Que bem nos vemos aqui

Rebeca. – Sabe de uma coisa? Não colocamos flores.

J. Antonio. – Verdade.

Rebeca. – Ela gosta muito de flores. Anda vai cortar algumas rosas no jardim.

J. Antonio. – Ta bom.

Rebeca. – Mas que não sejam feias, escolhe com cuidado.

J. Antonio. – Sim, sim, não recomende tanto, também sei escolher. (Sai do cenário, Juan Antonio: pelas grades da janela ver passar cortando flores. Rebeca, aproveitando a solidão, prova o casaco de viagem de Marta y se olha no espelho, logo sentindo passos o tira apressada).

Rita. – (Entrando). Ela não se levantou?

Rebeca. – A senhora quer que eu veja se ela quer algo?

Rita. – Não. A pobrezinha deve tá cansada. Espera que ela chame, aí você me avisa.
 Rebeca. – Ok. Já está bom J. Antonio, não corte mais.
 J. Antonio. – Olha como essas estão bonitas. Olha, essa parece com você.
 Rebeca. – Cala boca, tonto, não diga besteira.
 J. Antonio. – Besteira!...Igualzinha a ti, rosadinha como tuas bochechas e teus lábios.
 Rebeca. – Cê é louco.
 J. Antonio. – Muitas vezes também pensei isso. Olha a carinha que ela tem, igual quando cê tá brava comigo, tenho vontade de abrir pra ver o coração.
 Rebeca. – E cê acha que as flores têm coração?
 J. Antonio. – Ahh! É verdade que dizem que as flores por serem mulheres não têm coração.
 Rebeca. – Olha as coisas que cê diz. Temos sim, e mais coração que vocês.
 J. Antonio. – E cê tem coração?
 Rebeca. – Tenho sim.
 J. Antonio. – Tem certeza?
 J. Antonio. – Quer fazer o favor de perguntar se ele conhece um tal J. Antonio?
 Rebeca. – Ele disse que sim.
 J. Antonio. – E gosta dele?
 Rebeca. – Disse que essa pergunta é muito indiscreta.
 J. Antonio. – E cê, Rebeca o que diz?
 Rebeca. – Eu, J. Antonio. Eu digo o mesmo que ele. Bom, vamos ajeitar as flores. Me dá.
 J. Antonio. – Não, até que cê me responda.
 Rebeca. – Já respondi. Me dá que já tá ficando tarde.
 J. Antonio. – Não, não, não.
 Rebeca. – Ta bom, sim, sim, muito.
 J. Antonio. – Ahh! Assim sim. Toma.
 Rebeca. – Mas conste que eu só disse pra que cê me entregasse as flores.
 J. Antonio. – Trapaceira!

2º TRADUÇÃO DO G-IV.

TRADUCCIÓN - TEXTO ORIGINAL “LOS MIRASOLES” – Fragmento del Acto 2 – página 69-71. Os girassóis (Texto Meta voltado para São Paulo, dias atuais)

Dona Mônica, Sr. Cândido, Sofanor e o Avô

MÔNICA: E aí? Que cês acham do casal? Ah! Eu estou adorando. Parece que finalmente Açucena conseguiu encontrar alguém do seu agrado.
 CÂNDIDO: É claro. Porque o doutor Centeno não daria tanta atenção a ela se não estivesse apaixonado.
 MÔNICA: Esse é o sonho que ela teve a vida toda: casar com um homem assim, tão culto, tão distinto, com condições de fazer todos os gostos e caprichos dela.
 SOFANOR: Hoje a tarde no passeio inteiro ele só falou dela.
 CÂNDIDO: O que ele te disse?
 SOFANOR: Que estava admirado de encontrar uma garota como Açucena aqui, nessa cidade.
 MÔNICA: Ontem ele deu de presente a ela uma joia com suas iniciais.
 SOFANOR: Ele me perguntou também se ela não teve outros pretendentes.
 CÂNDIDO: E o que cê respondeu?
 SOFANOR: Que ela nunca deu atenção a nada além dos pássaros.
 MÔNICA: E o que mais ele lhe disse?
 SOFANOR: Que Açucena se destacaria muito em Buenos Aires, porque é muito linda e inteligente.
 MÔNICA: E a Açucena, não viu como ela mudou? Se arruma todo dia. Antes parecia chateada com tudo, de dia falando com os pássaros e a noite com a lua.
 CÂNDIDO: Ela não te disse nada se o Doutor Centeno já se declarou pra ela?
 MÔNICA: Não me disse nada. A coitada já está tão iludida. Em todo lugar só se fala dela. Que Deus a proteja.
 CÂNDIDO: E o senhor, vovô. Por que está tão calado? O que o senhor acha?
 AVÔ: Penso que vocês estão enchendo a cabeça da pobrezinha com ilusões que acho que não vão acontecer jamais.
 CÂNDIDO: O que, vovô?
 AVÔ: Vou explicar. Não acho que o doutor Centeno se case com Açucena.
 CÂNDIDO: Por que, vovô?

AVÔ: Porque o doutor Centeno tem aspirações políticas e sociais muito grandes e acho que com Açucena ele não vai conseguir realizá-las.

CÂNDIDO: Mas se ele gosta dela...

SOFANOR: Claro, o amor! O senhor conhece a força do amor, vô.

AVÔ: Não. A vida do doutor Centeno tem outras exigências mais fortes que o amor.

MÔNICA: E se o senhor estiver enganado, vovô?

CÂNDIDO: Pode estar enganado!

SOFANOR: Claro!

AVÔ: Eu não estou enganado. Eu daria tudo, até os poucos dias que me restam de vida para ver Açucena feliz e contente, mas não, não estou enganado. A coitadinha. Ele irá embora, ela vai viver a espera dele, com a cabeça em Buenos Aires, vivendo por ele e para ele, atormentada pelas lembranças e definhando de amor. E, quando pouco a pouco ela for enxergando a verdade, a mentira de todos os seus sonhos, quando compreender que desperdiçou a sua vida, seus melhores anos esperando por alguém que partiu, o que vocês acham que será dela, dessa pobre menina? Vocês entendem dessa dor silenciosa, resignada, dos que passam a vida esperando algo que não chega? Que não chega nunca, nem com a morte? Pobrezinha da menina! Pobrezinha da menina! (Pequena pausa)

CÂNDIDO: Vovô, respeito a sua opinião, mas devo dizer e quero que saiba que não concordo. (Saída pela segunda esquerda).

AVÔ: Como que cê vai concordar comigo se cê nunca concorda com nada? (Saída pela quinta. Pausa)

SOFANOR: Pobre Açucena!

MÔNICA: Deus queira que o vovô esteja errado!

(Sr. Mamerto bate à porta.)

SOFANOR: Olha aí o seu Mamerto!

MÔNICA: Cê pode mandar ele entrar.

SOFANOR: E o que eu digo?

MÔNICA: Diz qualquer coisa, dê esperança para o caso de o vovô ter razão! (Saída muito rápida pela segunda esquerda).